اتجاهات حديثة
في تدريس اللغة العربية

الأستاذ الدكتور
سعد علي زاير

الدكتورة
سماء تركي داخل

كلية التربية - ابن رشد
جامعة بغداد





الدار المنهجية
للنشر والتوزيع

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿ وَقُلِ اعْمَلُوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ وَسَتُرَدُّونَ إِلَى عَالِمِ الْغَيْبِ وَالشَّهَادَةِ فَيُنَبِّئُكُم بِمَا كُنتُمْ تَعْمَلُونَ ﴾

صدق الله العظيم

اتجاهات حديثة

في تدريس اللغة العربية

اتجاهات حديثة
في تدريس اللغة العربية

الأستاذ الدكتور
سعد علي زاير

الدكتورة
سماء تركي داخل

كلية التربية ابن رشد
جامعة بغداد

الطبعة الأولى

2015م - 1436هـ



الدار المنهجية
للنشر والتوزيع



الدار المنهجية
للنشر والتوزيع

رقم التصنيف:371.3

اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية

أ. د. سعد علي زاير. د. سماء تركي داخل

الواصفات: // طرق التعلم // أساليب تديس // اللغة العربية

رقم الإيداع لدى دائرة المكتبة الوطنية (2014/10/4856)

ردمك ISBN 978-9957-593-43-8

عمان – شارع الملك حسين – مجمع الفحيص التجاري

هاتف: 4611169 6 962+ ص . ب 922762 عمان ـ 11192 الأردن

DAR ALMANHAJIAH Publishing - Distributing
Tel: + 962 6 4611169 P.O.Box: 922762 Amman 11192- Jordan
E-mail: info@almanhajiah.com

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

﴿ خُذِ ٱلْعَفْوَ وَأْمُرْ بِٱلْعُرْفِ وَأَعْرِضْ عَنِ ٱلْجَٰهِلِينَ ﴾

صدق الله العلي العظيم

سورة الاعراف اية 199

الإهداء

إلى

الروح التي صعدت صافية مصفاة إلى ربّها بلا ذنب اقترفته

الشهيد ...

... بهـــــاء ...

تغمده الله بجنته الواسعة

الفهرس

الفصل الثالث

التعلم والتعليم والتدريس والتدريب

الفصل الرابع

البيداغوجيا والديداكتيك

الفصل الخامس

الاستراتيجية والبرنامج والطريقة والأنموذج والأسلوب

الفصل السادس

التحصيل والاكتساب والتنمية

الفصل السابع

اتجاهات حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية

المقدمة

من طريق الاطلاع على مكتبة المناهج وطرائق التدريس وجدنا قصورا واضحا في توافر الكتب المتخصصة في اتجاهات تدريس اللغة العربية، لاسيما المكتبة العراقية المحلية، لذا حاولنا جاهدين أن نضع بذرة في الكتاب العراقي تتناول الاتجاهات الحديثة في طرائق تدريس اللغة العربية، عسى ان تفتح النوافذ لنا وللباحثين الآخرين، ونستطيع أن نخدم لغة القرآن الكريم.

يتناول هذا الكتاب في جزئه الأول المتكون من تسعة فصول متنوعة، ما يأتي:

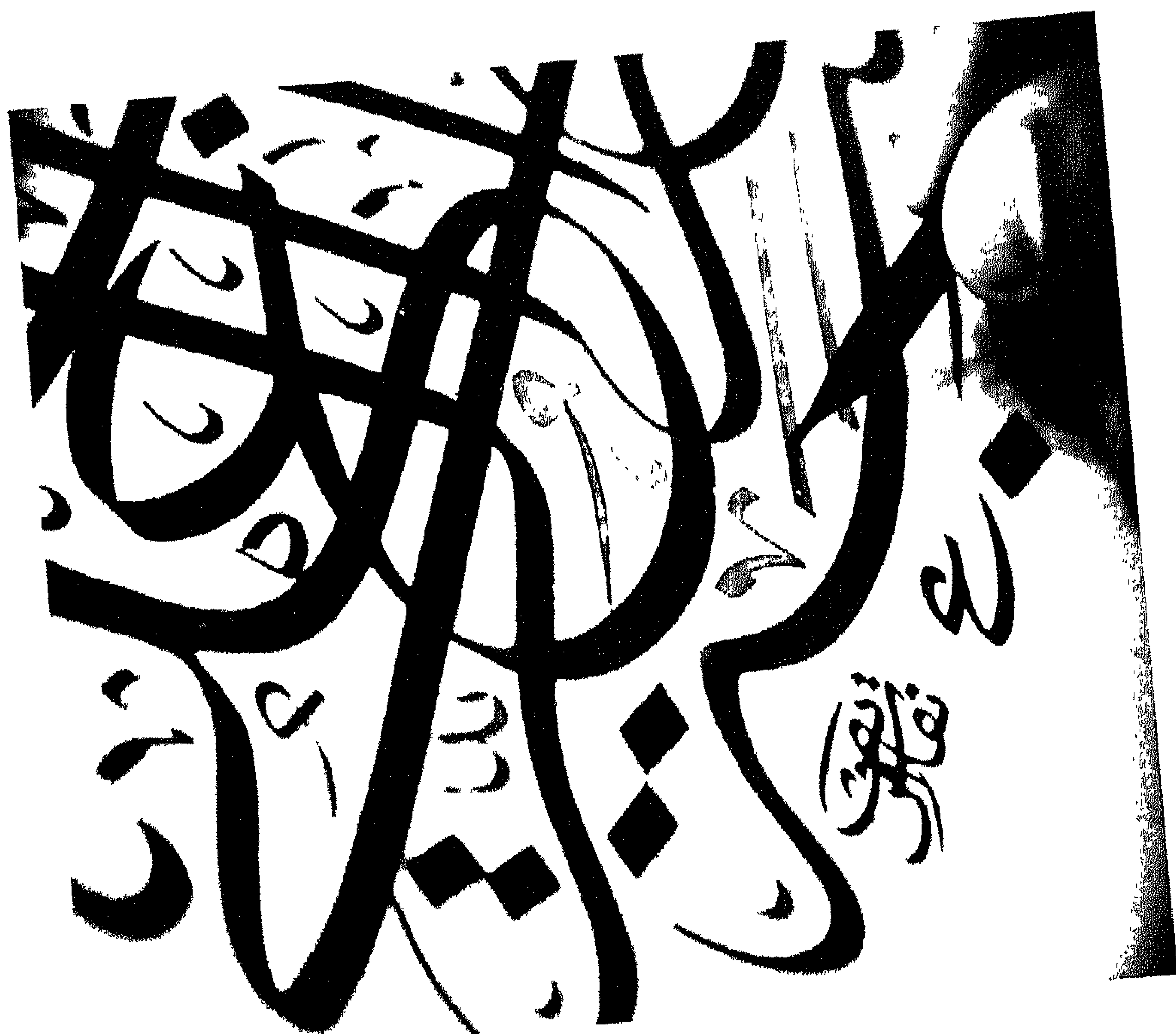
الفصلين الأول والثاني تناولنا بهما توضيحا عن علم اللغة بنحو علم، ومنه الى علم اللغة العربية، وبعدها علوم النحو والأدب والتعبير، لتكون البذرة الأولى لهذا المشروع الذي نأمل به الاستمرار بمشيئة الله سبحانه وتعالى.

أما الفصول الثالث والرابع والخامس والسادس، فقد تناولنا فيها محاولة التفريق بين المصطلحات الرئيسة المتداولة في عالم التدريس، التعلم والتعليم والتدريس والتدريب، ثم البيداغوجيا والديداكتيك، ثم الاستراتيجية والبرنامج والطريقة والأنموذج والأسلوب، ثم التحصيل والاكتساب والتنمية. وحاولنا بما نمتلك من خبرات عمل مقارنات لتوضيح نقاط التشابه والاختلاف بين هذه المصطلحات التي طالما يستعملها الباحثون كمرادف لبعضها بعض.

وفي الفصول السابع والثامن والتاسع تناولنا أهم الاتجاهات الحديثة التي تناولها الباحثون في دراساتهم في اللغة العربية ، وبالتحديد في النحو والأدب والتعبير.

المؤلفان

استراتيجيات حديثة في تدريس اللغة العربية



1

الفصل الأول

علم اللغة

الفصل الأول

علم اللغة

توطئة :

إنَّ أحد الأهداف الرئيسة للدراسات التربوية هي تنمية الجوانب العقلية والبدنية للفرد جميعها في ضوء إكسابه قيمًا أخلاقية وعلمية ترفده في مجتمع قد تطورت فيه البنى الإنسانية جمعا، ومساعدته لاجتياز مشكلات قد تواجهه في الحياة والتوجه الحاصل هو كيفية امتلاكه للقيم بها يجعله إنسان صالحًا بين اقرأنه لمسايرة المجتمعات، والتربية هي المستودع والركيزة المهمة لكلِّ مجتمع، فهي عمليات متكاملة تساعد الفرد على تفاعله في الحياة والمجتمع ، فضلاً عن بناء الجانب الروحيّ وغرس القيم الأخلاقيّة لذلك المجتمع، وإذا أردنا لمجتمع ما، أن يطوّر مواهب أبنائه ويوظف خبراتهم ومعارفهم، فينبغي له أن يتبنى تربية تمكنه من الرقي والنهوض بالواقع العلميّ والعمليّ لذلك المجتمع؛ لأنّ من طريق التربية يمكن إعداد الإنسان الواعي وتأهله ليمد المجتمع بالعلم والمعرفة، ويمكن أن نلحظ الاختلاف الموجود بين المجتمعات العالمية ما هو إلاّ اختلاف في نوع التربية التي تلقاها ذلك المجتمع.

والتربية عملية تطبيع اجتماعيّ، ينتج عنها إكساب الفرد الهوية الإنسانيّة التي يتميز بها من سائر المخلوقات الأُخر، والتربية عملية نمو للفرد الإنسانيّ، وهذا الفرد الذي يولد ضعيفًا لا من الناحية الجسمية فحسب، بل من الناحية الاجتماعيّة أيضًا ، فهو محتاج إلى عناية البالغين به، ومن طريق هذه العناية ينمو الإنسان من الناحيتين الجسميّة والاجتماعيّة، فالتربية تهتم في بناء شخصية الفرد وتعدّه إعدادًا جيدًا، يمارس بوساطتها سلوكه في إطار اجتماعيّ معين، فهو يحتاج إلى التنظيم في كلِّ عمل من الأعمال التي يمكن أن يشارك فيها الفرد في حياته الاجتماعيّة، وهذا جزء من وظيفة التربية التي نصت عليها المـــادة (6) من لائحة حقوق الإنسان في (2003) التي

اعتمدت عليها منظمة الأمم المتحدة: "إنّ التربية ينبغي أن تهدف إلى بناء الشخصيّة الإنسانيّة بناءً كاملاً".

إنّ التربية في جوهرها عمليات نفسيّة واجتماعيّة تصدر عن شخصيّة الإنسان، جسمًا وفكرًا ووجدانًا وإرادة وخلقًا، تتحقق في أفضل حالاتها إذا اشتملت تلك النواحي وعملت على تكاملها؛ وهي إنما تُفهَم طبيعتها بالاستناد إلى الفكر الإنسانيّ وتطور العلم الحديث من مجالات العلوم السلوكيّة خاصة، والممارسة الواقعيّة والتجريب، وتحتاج إلى سند من التحليل الفلسفيّ والتحليل العلميّ، ويُعنى الأوّل بالأهداف والغايات، ويُعنى الثاني بالأساليب والوسائل التعليميّة.

اللغة:

التربية لا تستطيع تحقيق أهدافها في المجتمع إلاّ بوسيلة اتصال يمكن من طريقها تطبيق النظم التعليمية العلمية، ألاّ وهي اللغة، فهي الوسيلة الأساسية التي استعملها الإنسان منذ القدم في عملية التفاهم مع الآخر، واستطاع في ضوئها نقل أفكاره وتجاربه الحياتية؛ لتكون وسيلة إلى بناء حياته الخاصة وبناء مجتمعه، لذلك فالإنسان يحتاج إلى اللغة في المجالات جميعها ولا تتوقف إلاّ بتوقف الحياة، فنجد أنّ اللغة تتطور بتطور البيئة التي ينشأ بها الإنسان من خلال الحوارات والمحادثات والإذاعة والتلفاز والسينما والكتب والصحف وغيرها من وسائل الاتصال الحديثة التي تربط بين الشعوب وتزيد من ثقافتهم وتطوير لغتهم.

إنّ اللغة هي الخصيصة الإلهية التي ميّز بها الله الإنسان من غيره من الكائنات، فلولاها لما ارتقت الأمم وتطورت، وما وصل إلينا ارث الماضي لنربطه بالحاضر ونستفيد منه في المستقبل، فاللغة أكسبت الإنسانية خبرات الماضي وصقلتها بتكنولوجيا الحاضر وحداثته، فكانت هي أساس الانسجام الاجتماعيّ والعلميّ والبيئيّ بين المجتمعات والشعوب قديمًا وحاضرًا، وفي ذلك تفنيدًا لآراء (دارون) التطورية التي تقول أن الإنسان متطور من الحيوان، فإننا ما سمعنا ولا رأينا أن لغة الحيوان قد تطورت منذ البداية وحتى اليوم، وهذا ما نراه نحن.

وتعدّ اللغة من الموضوعات المهمة والأساسية في حياة الأمم والشعوب، وسمة حضارية أصيلة ملازمة في تفاعلاتها النفسيّة والاجتماعيّة والثقافيّة والأدبيّة والسياسيّة والتاريخيّة، وهي مصدر أساسي لثقافة الأمة، ورابطة قوية في تماسك أفرادها وأجيالها، وينبوع لا ينضب لإبداعات فكرها الأصيل، ومرآة عاكسة لقيمها وتراثها ومفاهيمها العلميّة وخبراتها الحياتيّة المتكاملة وصحيفة ابتكاراتها التعبيريّة السامية، وصورها الفنية الرائعة وبلاغتها الجماليّة الأدبيّة .

إنّ اللغة هي أداة تمكن الفرد من التواصل وبث الحياة وديمومتها فقد عرَّف (دي سوسير)[1] اللغة بأنها: "نظام من الإشارات التي تعبر عن الأفكار"، وشبه هذا النظام بنظام الكتابة أو الألف باء المستعملة عند فاقدي السمع والنطق، ومهما كانت نوع تلك اللغة أكانت صعبة ومعقدة أو سهلة، فلا بدّ أن رعاية ذلك المجتمع المتكلم بها؛ لأنّها أداة الحضارة الإنسانيّة، وأساسها، وهي الاختراع الحضاريّ القديم التي وجدت مع وجود الإنسان، بل هو أقدم، فاللغة أُم التفكير وما كان للمعرفة أن تأتي إلى حيز الوجود من غير اللغة، وقد لحظ أحد الحكماء قبل آلاف السنين قيمة اللغة والاهتمام بها، فقال كلمته المأثورة: "لو أُتيح لي الحكم لبدأت بإصلاح اللغة"، فهي أداة الرسالات السماويّة والمذاهب الدنيويّة، والمعاملات الإنسانيّة، وهي العملة الأدبيّة الأزليّة المتداولة بين الناس جميعًا.

لقد كثُرت المؤلفات والكتب التي تناولت في متونها مفهوم اللغة وتعريفها ومراحل اكتسابها وإبراز جوانب الإفادة منها وأُشبعت من ناحية أصل وجودها

---

1 - فيرديناند **دي سوسير** Ferdinand de Saussure (1857م - 1913م)، عالم لغويات سويسري يعد الأب والمؤسس لمدرسة البنيوية في اللسانيات، وكان أول من أعتبر اللسانيات كفرع من علم أشمل يدرس الإشارات الصوتية أقترح دي سوسير تسميته Semiology ويعرف حاليا بالسيميوتيك أو علم الإشارات، ولقد كانت أفكاره التي طرحها بطريقة مبينة و مقنعة لأول مرة هي الجذور التي نبتت منها اللسانيات البنيوية الحديثة.

وتطورها، لذا يمكن الحديث عنها من جوانب أُخر هي (الاجتماعيّة والنفسيّة والفكريّة)، فمن هذه النواحي يمكن إبراز كـلٍّ منها على النحو الآتي:

اللغة من ناحية اجتماعيّة :

تعرف اللغة بأنها العملية التي يكتسب منها الفرد المعارف والمهارات (القدرات) التي تمكنه من التواصل الاجتماعي مع الجماعة، وهي من أبرز العمليات الاجتماعيّة وأخطرها في حياة الفرد، فعليها تعتمد مقومات شخصيته ومن طريقها يتكيف أو لا يتكيف الفرد مع بيئته، وهي كذلك عملية تربوية لا تتم فقط في المنزل، بل يشارك المعلمون وأفراد المجتمع فيها، وهي عملية مستمرة ولا سيما إذا انتقل الفرد فيها إلى مجتمع جديد، ويطلق عليها التنشئة الاجتماعيّة في الطفولة، والتطبيع الاجتماعيّ في المراهقة والكبر.

ويكتسب الفرد في ضوء اللغة العادات والتقاليد، ويكوّن اتجاهات وقيمًا، وتتأثر التنشئة الاجتماعيّة بعدة عوامل منها : المعتقدات السائدة، والظروف السياسية، والمستوى الاقتصاديّ والتعليميّ والفكريّ للآباء وسواها.

يُعدُّ علم اللغة الاجتماعية وارتباطه بعلم الاجتماع فرعاً مهماً من فروع علم اللغة العام أو علم اللسانيات، فهو يهتم بدراسة اللغة في علاقتها بالمجتمع؛ لأنَّهُ ينظم كلَّ جوانبِ بنيةِ اللغةِ وطرائقِ استعمالها، التي ترتبط بوظائفها الاجتماعية والثقافية، وليس المقصود بهذا العلم أنَّهُ تركيبة أو توليفة من علمي اللغة والاجتماع، أو أنَّهُ مزيجٌ منهما أو تجمع لقضاياهما ومسائلهما، وإنَّما هو الذي يبحث عن الكيفية التي تتفاعل بها اللغة مع المجتمع [1]، فهو ينظر في التغييرات التي تطرأ على بنية اللغة استجابة لوظائفها الاجتماعيّة المختلفة، مع بيان هذه الوظائف وتحديدها، لذا يمكن تعريفه بأنَّهُ لعلم الذي يبحث في التفاعل بين جانبي السلوك الإنسانيّ، أي استعمال اللغة والتنظيم

1- بشر، كمال محمد، علم اللغة الاجتماعيّ-المدخل- ، دار غريب للطباعة والنشر، (ب.ت)، ص47.

الاجتماعيّ للسلوك، ويركّز في موضوعات ترتبط بالتنظيم الاجتماعيّ لسلوك اللغة وسلوكيات مستعمليها.

من المعلوم أنَّ علم اللغة العام على قسمين: أولهما النظريّ، والآخر التطبيقيّ، وينتمي علم اللغة الاجتماعيّ إلى الأخير، فهو يدرس مشكلات اللهجات الجغرافيّة والاجتماعيّة أو الطبقيّة من حيث خصائصها الصوتيّة والصرفيّة والنحويّة والدلاليّة وتوزيعها في داخل المجتمع ودلالاتها على المستويات الاجتماعيّة المختلفة، ويدرس مشكلات الازدواج اللغويّ، مثل الفصحى والعامية، واللغة الرسميّة وغير الرسميّة، لذا هو أحد مجالات النمو والتطور في الدراسات اللغويّة من منظور مناهج البحث والدراسة[1].

إنَّ القدر الأكبر من هذا النّمو والتّطوّر قد حدث في نهاية الستينيات، وبداية السبعينيات من القرن الماضي نوعاً من نفض الغبار وتجميع الشتات لأهم النقاط والمسائل المتوصل إليها، والسعي إلى الكشف عن كثيرٍ من الغموض الذي كان يغشى طبيعة اللغة وطبيعة المجتمع، ونجد ذلك زاخراً في مؤلفات برلينك (Burling) 1970، وبرايد (Pride) 1971، وفيشمان (Fishman) 1972، ... وسواهم[2].

ولا يعني هذا أنَّ دراسة اللغة في علاقتها بالمجتمع من ابتكار مرحلة الستينيات، بل إنَّ هناك تراثاً قديم العهد في دراسة اللهجات، ودراسة السياق الاجتماعيّ، وهو من قبيل العلاقات بين معاني الكلمات، والثقافات المختلفة، وسياقات الموقف، وكلُّ ذلك وغيره من السِّياقات الاجتماعية يقع ضمن علم اللغة الاجتماعيّ، وفي وقتنا الحاضر ازداد الاهتمام بدراسة اللغة اجتماعيًّا، للكشف عمّا كان غامضًا من طبيعة اللغة وطبيعة المجتمع؛ لأنَّ اللغة سلوك اجتماعيّ، ولا يمكن لأية لغة أن تحيا إلاّ في ظلِّ مجتمع

1- هدسن، علم اللغة الاجتماعيّ ، ترجمة:د.محمود عياد ، عالم الكتب ، القاهرة ،ط2، 1990م،ص12 .

2- نفسه، ص16-17.

إنسانيّ، وهذه الحقيقة عبر عنها فندريس بقوله: "في أحضان المجتمع تكوّنت اللغة ووجدت يوم أحسّ الناس بالحاجة إلى التفاهم فيما بينهم "[1]، بل الأمر أوسع من ذلك فاللغة سرُّ بقاء المجتمع على الرغم من مرور الزمن؛ لأنَّ التواصل بين الأفراد هو سبب الإحساس بانتماء أفراد الأسرة إليها وأفراد المجتمع إليه أيضاً، فاللغة إذًا ظاهرة اجتماعيّة لا يستطيع فرد من الأفراد أو أفراد معينون أن يضعوها، وإنَّما تخلقها طبيعة المجتمع، وتنبعث عن الحياة الجمعيّة، وما تقتضيه هذه الحياة من تعبير عن الخواطر وتبادل للأفكار، فاللغة بهذا الوصف تؤلف موضوعاً من موضوعات علم الاجتماع، فكلُّ فرد ينشأ فيجد بين يديه نظاماً لغويًا يسير عليه مجتمعه، فيتلقاه عنه تلقياً بالتعلّم والمحاكاة، مثلما يتلقى عنه سائر النظم الاجتماعيّة الأُخرى، ويصبُّ أصواتَهُ اللغويّة في قوالبِهِ، ويحتذيه في تفاهمه وتعابيره، وقد نبّه العالم الاجتماعيّ اللغويّ(دوركايم)[2] في أوائل القرن الماضي ، على أنَّ الظاهرة اللغويّة صنو الظاهرة الاجتماعيّة، يمكن أن تُرصد وتُلحَظ كما يَلحظ عالم الطبيعة (الشيء) ويتخذه موضوعاً لدراسته، لذا يصح أنْ نقول: إنَّ غالب مباحث علم اللغة ولد في أحضان علم الاجتماع ، وكان صدى لمباحثه، التي أسبغ عليها (دور كايم) صفة العلم، ونقلها إلى مصافّ العلوم الطبيعية من حيث الموضوعية، واتباع المنهج العلميّ في دراستها[3] .

ثم جاء سوسير متأثرًا بـ(دوركايم) فاتخذ اللغة موضوعاً لدراساتِهِ، وأسس نظامًا معرفيًا متكاملًا ومتماسكًا، أصبحنا من طريقه نفرق بين اللغة(langue) والكلام

1 - فندريس، مناهج البحث اللغوي بين التراث والمعاصر، ترجمة : الدوخليّ والقصاص ، القاهرة، 1950م ، ص45د.نعمة رحيم العزاويّ ،منشورات المجمع العلميّ العراقيّ ،(1421هـ-2001م)/ 48.

2 - أميل دور كايم (1858- 1917م) : عالم فرنسيّ ، تأثر بمؤلفات العالم (أوغيست كونت) في الفلسفة والتاريخ ، ويعدّ مؤسساً لعلم الاجتماع بعد أن خلصه من التأملات الفلسفية العميقة ، وجعله علماً قائماً بذاته . (ينظر : معجم أعلام التربية والعلوم الإنسانية / 89) .

3– ينظر: مناهج البحث اللغويّ بين التراث والمعاصرة ، د.نعمة رحيم العزاويّ / 49

(language) واللفظ (parole)، بعد أن كانت هذه المصطلحات غارقة في الغموض، ذلك أنَّ علماء النفس من أتباع المدرسة السلوكيّة كانوا لا يميزون بين اللغة والكلام، بل يعدون اللغة الكلام المنطوق فعلاً، وقد عدوا التفكير نوعاً من السلوك الداخليّ المنطوق، وتابعهم العالم اللغويّ النفسيّ سكينر(skinner)[1] الذي يرى أنَّ التفكير نوع من السلوك البشريّ، كالسلوك اللغويّ تماماً، لذلك ذهب إلى عدم التمييز بين اللغة والكلام، أما سوسير الذي ميّز بين الكلام الإنسانيّ وهو(التحدث) و(اللسان) وهو اللغة المعيّنة، فقد حدد ميدان كلٍّ واحد منهما، فالكلام الإنسانيّ عنده له أشكال كثيرة غير متشابهة، تبعاً لمجالات مختلفة، فهو فيزيائيّ ونفسيّ وتشريحيّ في الوقت نفسه، ويتبع - فضلًا عن ذلك - المجال الفرديّ والمجال الجماعيّ، ولا ينتظم في فصيلة من العلاقات الإنسانية؛ لأنَّنا لا نعرف كيف اشتقت وحدته، لذلك يقال: إنَّ (الكلام الإنسانيّ) لا يمكن أنْ يكون موضوعاً لعلم اللغة؛ لأنَّهُ فرديّ، أما اللغة المعيّنة (اللسان) فهي التي تُدرس؛ لأنَّها اجتماعيّة .

فوظيفة اللغة من الناحية الاجتماعيّة تعدُّ اللغة أساس النظام الاجتماعيّ للإنسان وجوهره، وطريقة نقل للتراث الدينيّ، والقانونيّ، والأخلاقيّ ... وسواها، ولولا اللغة ما كان هناك قوانين تحكم الجماعات، أو نظم للتفاعل واحترام العهود والاتفاقات، وما كان هناك تراث ثقافيّ وحضاريّ لأية أمة من الأمم، ومن دون اللغة ما كان لنا أن نفهّم بعضنا الآخر، وما كانت هناك وسيلة للاتصال فيما بيننا كأفراد وشعوب ودول .

واللغة من الظواهر الاجتماعيّة البارزة التي استطاعت أن تجعل الفرد محورًا لا يمكنه الاستغناء عن بقية أقرانه، ولا يمكن بناء الشخصيّة الاجتماعيّة من غير أداة اتصال تُغني التفكير البشريّ، وهي سمة إنسانية الأوضح، لذلك ينبغي أن تكون في

---

1 - سكينر(1904 – 1990) عالم نفس أمريكي، شغل درجة أستاذ في جامعة أوكسفورد لغاية وفاته (ينظر:معجم أعلام التربية والعلوم الإنسانية/ 121) .

خدمة أهداف الإنسان وأغراضه الحقيقية، فرقي الفرد مرتبط بنمو لغته ونهضتها بين أقران مجتمعه، فاللغة البشرية المستعملة في مجتمع معين يتوارثها الخلف عن السلف، وتنتقل من بيئة اجتماعيّة إلى بيئة اجتماعية أخرى.

ففي تقرير نشر عام 1970م، أنه وجدت طفلة تسمى (جيني)، كانت تعيش في حجرة صغيرة، عزلت فيها وكانت تبلغ من العمر ثمانية عشر شهرًا، وظلت كذلك حتى بلغت الرابعة عشر من عمرها، وكانت الاتصالات الاجتماعية بها في حدودها الدنيا، وعندما أُوخرجت من العزلة كانت لا تعرف أية لغة على الإطلاق، وبدأت في تعلم اللغة مع الاحتكاك الاجتماعيّ بعد ذلك، وهذا يدل على اجتماعية اللغة، وأنها هي الأساس في التفاهم والتعاون بين أفراد المجتمع .

اللغة من ناحية فكرية:

نسمع كثيراً في حياتنا اليومية كلمات متداولة، وهي أن فلان فكّر، أو مفكّر، أو كثير التفكير، أو سديد في فكرته...وسواها من النعوت التي يُنعت بها الشخص، لما للكلمة من الأثر الواضح في داخل المجتمع التعليميّ أو غيره، لذا ينبغي معرفة أداة التفكير، إذ إن أغلب العلماء يعتقدون أن اللغة كأداة للتفكير لا تخرج عن كونها وسيلة من وسائله ورمزًا من رموزه ومثلها كمثل سائر الوسائل والرموز، وهذا ما رأه هلجارد (Hilgard) بقوله : كلما ارتفع مستوى التفكير وصارت صورة ذهنية مجردة ، ازدادت الحاجة إلى رموز دقيقة تحول دون الالتباس والتشويش وغنى عن البيان "، وأن الفكر لا ينجلي عن المفكر حتى يوضع في قوالب لغويّة رمزيّة أو ما شابه ذلك ولعله يكون أكثر جلاء في الكلام الخطي منه في الكلام الشفهي ودليل ذلك أننا كثيرًا ما نظن أن فكرة من الأفكار صارت في أذهاننا، حتى إذا جئنا نكتبها ونضع سواد على بياض ظهر لنا غموضها وإبهامها .

إنّ أيّ نسقٍ من القواعد المتحكِّمة في بناء الرموز التي يتواصل بها المضطر إلى التجاور والتحاور لا يخرج عن الاحتمالين؛ إما أن يكون قبيل الملكات الطبيعية، فلا يكون للإنسان عندئذ دخلٌ في تدبيره، أو أن يكون من قبيل الملكات الوضعية التي

يتولاها الإنسان بمحض إرادته، ولكي يدخل في صنيعه ما لا ينبغي له يُخليه من شيء يُقَوِّم بنيته ويجود أداءه، يلزمه أن يُقدِّر بعد العلم بمواضع الصواب وعلى ما تقتضي الحكمةُ، وأن يقضي بعد الإحاطة بعواقب ما رأى، وأن يجعل من الإصابة في الفعل ضالَّتَه الكبرى.

إن في امتلاك اللغة المتمثلة بالرموز، والقاعدة العريضة للبنى المعرفية في الإفصاح والحديث ما موجود في خوالج النفس يزيد ويثير قوة التفكير وينميها، فالتفكير إنما هو كلام باطني، فأي إنسان إذا أراد يحلل الأفكار لحل مشكلة موجه إليه ينبغي أن يمتلك من اللغة التي تمكنه من تثبيت الفكرة .

فوظيفة اللغة إنها لا تنفك عن الفكر، وأنّ الفكر محال التعبير عنه بغير اللغة، ومن ثم تفرد الإنسان ـ باللغة ـ بخصائص التصور والتجديد والتحليل والتركيب، ومن اللغة يستطيع الإنسان أن يعبر عن أفكاره ويخرجها من حيّز الكتمان إلى حيّز الوجود، فينتقي الإنسان ألفاظه وتعبيراته ، وينشئ الكلام، ويركب الجمل المفيدة ، ويعيد النظر في كلماته لتطابق أفكاره، وبهذا فاللغة تزود الفكر بقوالب تُعبر عمّا جاد به من أفكار إلى الخارج، ولولاها لما خرجت تلك الأفكار من حيّزها.

اللغة من ناحية نفسية :

يرى علماء النفس أنّ اللغة من المظاهر النفسيّة في حياة الكائن الإنسانيّ، إذ لا يخلو أي مجتمع من المجتمعات من هذا المظهر، فاللغة هي الوسيلة الأساسية في تفاهم أبناء البشر مع بعضهم، وأداة الاتصال بين الناس، وتشير الدراسات السيكولوجية والتربوية بأنّ اللغة أهمية في التأثير في نشاط الإنسان الحياتيّ، وأنّ لها أهمية في نقل المعارف والأفكار، سواء أكان ذلك بطريقة منظمة أم غير منظمة، أي (التعليم الرسميّ أو غير الرسميّ)، وهي الخبرة التي يكتسبها الفرد بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، وأنّ اللغة نتاج التطور الفكريّ الإنسانيّ، إذ يرى بعض الباحثين في هذا المجال بأنها أداة من أدوات التعبير عن مضامين نفسية، ذلك كونها تمده بالرموز وتحدد له المفاهيم والمعاني وتمكنه من أداء الأحكام على وفق عمليات التحليل والتعـليـل.

فالفرد يعبر عن حاجاته ودوافعه بأصوات معبرة، وهي التي تثير الأفراد من حوله لتلبية هذه الحاجات والمطالب، وبعد ذلك يظهر النمو اللغويّ المعبر عن حاجات الفرد بطريقة أكثر وضوحاً ونضوجًا ومن طريق عملية النمو الجسميّ والاجتماعيّ والنفسيّ والحركيّ، ويكون هذا التعبير همزة الوصل بين الفرد ومجتمعه الكبير إلاّ إن اللغة تصقل وتهذب من طريق التربية، والمدرسة إحدى المؤسسات التربوية التي تعمل على توجيه وصقل عملية التخاطب والتفاهم والتعبير، والمدرسة هي الحلقة الوسط بين الانطلاق اللغويّ وبين مرحلة الطفولة، إذ إن الطفل يتوسع فيها لغويًا ويدرك أبعاد المخاطبة والتعبير والقراءة ويتفاعل مع المجتمع بفئاته كلّها وتسمى هذه المرحلة بالقدرة على الاختلاط اللغويّ .

أن اللغة بنوعيها الطبيعيّة التي يقصد بها امتلاك اللغة دون تدخل بيئيّ وأسري في إكسابه اللغة، وهذا ما رأه تشومسكي، إذ أن اللغة تنمو بنحو فطري، فالأطفال يكتشفون كيف تعمل اللغة من طريق التّطبع بالقواعد النحوية، التي تمكنهم من إنتاج عدد هائل من الجمل، إنهم يفعلون ذلك حتى من دون ممارسة، أو تشجيع، ويرى تشومسكي[1] أن القدرة على تعلم اللغة تكون فطرية في الناس؛ لأنّ كلّ الأطفال ينمون ويستعملون اللغة في السنوات الأولى من حياتهم، ويعتمد نضج اللغة على نضج الأطفال، فبنموهم تنمو لغتهم معهم ويتعلم الأطفال أنماطاً جديدة من اللغة

1 - نعوم إفرام تشومسكي : ولد عام 1928 ، وحصل على درجته العلمية في اللغويات عام 1951 من جامعة بنسلفانيا ، عمل في جامعة هارفارد عام 1955 في الولايات المتحدة ، ثم انتقل ليعمل في معهد ماساتشوستس للتكنولوجياM.I.T ، في عام 1957 نشر مؤلفه البارز "البناء السياقي" الذي أحدث ثورة في علم اللغويات الحديث، وعدَّ التجاوز الأساسي للبنيوية في مجال اللغويات. ومن أهم أعماله الأخرى في هذا المجال سنجد "اللغة والعقل" و "بعض جوانب نظرية السياق" و"القواعد والتمثيلات" و"دراسات سيمانطيقية في النحو التوليدي" ، وهو من الشخصيات الثقافية المهمة على مستوى العالم ، وهو عالم لغويات معاصر مهم ، وأحد أكثر العلماء تأثيرًا في علم اللغويات الحديث ، وما زال حياً .

ويولدونها من غير أن يدركوا ذلك، ويستعملون قواعد جديدة لعناصر اللغة، إذ يزداد نظام الطفل للقواعد تعقيدًا كلما ولّد لغةً مركبةً أكثر.

أما اللغة الصناعية التي يقصد بها امتلاك اللغة بتدخل البيئيّ والأسري في اكتساب اللغة فالأسرة الأكثر أهمية في نمو لغة الطفل، فالعلاقة بين الأم وطفلها وتشجيعها على التلفظ وإعادة الأصوات يشجع على تعلم اللغة بنحوٍ جيد، وعلى العكس نجد غياب الأم عن طفلها يعوق نموه اللغويّ، وقد يفقده موهبة الكلام التي اكتسبها حديثًا، وأن العلاقات غير الطبيعية تؤدي إلى اضطرابات الكلام والتلفظ غير الواضح، وقد وجد أن الأطفال الذين حرمتهم الظروف من العيش في كنف الأسرة يتأخرون في الكلام، وتكون مفرداتتهم أقل عددًا من مفردات أقرانهم الذين لم يُحرموا .

وهذا ما يراه باندورا [1] صاحب نظرية المحاكاة، ويرى أصحاب هذه النظرية أن الطفل يكتسب اللغة من محاكاته لما ينطقه أبواه والمحيطون به، فالطفل يكتسب اللغة بمحاكاة من يتعايش معهم ويصل إليه كلامهم، إذ يتعلم الطفل أكثر عددًا ممكنًا من الكلمات والجمل التي تزداد بنضج الجهاز الصوتي وسماع كلام الآخرين من الاتصال المباشر معهم .

إن الملكتان اللغويتان الطبيعيةُ والصناعيّةُ متواجدتان في الكون على مرِّ العصور، إلاّ أن الأولى من تدبير الخالق وقد اقتضت حكمتهُ أن يبرمج قواعدها في الفن الوراثي داخل خلايا الجهاز العصبي من العضو المخيِّ الحامل لتلك الملكة عند كلِّ فردٍ في أي من المجتمعات الحيوانيّة المختلفة، أما الثانية فمن تدبير الإنسان بعد أن قبل هذا العرض من الحكيم الخبير ضمن الأمانة التي حملها طوعًا، وقد أقدره، بما جعل فيه أولاً

---

1 - ألبير **باندورا** : ولد عام 1925 ، عالم نفس أمريكي ولد بكندا ، وقد أشتهر باعماله حول التعلم الاجتماعيّ بحصوله على الدكتوراه بجامعة يووا، التحق بجامعة ستانفورد بكاليفورنيا ، وفي سنة 1947 ، انتخب رئيسًا للجمعية الامريكية لعلم النفس ، وكان لكتاب نظرية التعلم الاجتماعي 1976، أثرا هاما في توجه علم النفس الامريكيّ، والى عهد قريب قام باندورا ببلورة نظرية نظرية اجتماعية معرفية 1986، تفسر ماهية مركبات النجاعة الشخصية .

من ملكات ذهنية تمكّنه من اكتساب وثانيًا من أجهزة عضوية لإنتاج الصوت وتقطيعه إلى عددٍ من النطائق القابلة، لانّ تتراكب في مستوياتٍ متدرِّجة .

والملكة اللغويّة الطبيعية لا تكتسب بالتلقين، وإنما تنتقل من سلف الحيوان إلى خلفه بالموروثات ، ورموزها المحدودة، لتناهي أغراض مستعمليها، لا تدل بالوضع والاصطلاح، إنّما بالإلهام والتسخير، وما تناقل عبر الأجيال بالوراثة ودلَّ على الأغراض بالإلهام لا يتغيَّر عبر الزمان؛ لأنّ سلوك كلِّ فردٍ في مجتمعه قد تحدَّد سلفًا وأبدًا في البرنامج المركَّب في عضوٍ من دماغه، وكلّ برنامج مطبوع خلقةً في الجهاز عصبي يأبى على صاحبه تغييرهُ في الدهر كلِّه [1].

ويمكن أن نلحظ أن الفرد يكُّون لغته من جمع بين محورين هما، الأول: اللغة الطبيعية التي تتواجد عند الفرد من غير تدخل يكون (وراثي عصبي) ، والثاني : اللغة الصناعية التي تبنـــى عند الفرد (تنميتًا واكتسابًا)، لذا توالت الدراسات في تحديد اللغة من الجوانب النفسية وما سـجلته الدراسات في تحديد المواقف السائدة من العام (1930) وحتى (1950)، وبين الأعوام (1960) و(1970) في دراسات عن كيف تعلم اللغة الكلاميّة، على الرغم من أن نمو اللغة يقع بنحو رئيس في مجال النضج المضطرب، وهذا ما يقصد به الطبيعيّ، وكذلك قد خلصت الكثير من الأبحاث إلى أن الأطفال يلعبون دورًا ايجابيًا في تعلمهم اللغة ببنائهم اللغة، فهم يقلدون لغة الراشدين ويخلقون لغتهم عندما لا يجدون كلماتهم التي يحتاجون إليها لتوصيل أفكارهم، فتكون كلماتهم الأولى غالباً كلمة وظيفية، ويكونون غالباً مدفوعين للاستمرار بخلق لغة عندما تدعـّم جهودهم، والأطفال الذين يتعرضون بنحوٍ ثابت لمحيط غني باللغة، والذين يتعاملون مع الراشدين مستعملين لغة محيط اجتماعيّ، هؤلاء يجدون سهولة أكبر مع اللغة الكلامية من الأطفال الذين يفتقدون لهذه الفرص وهذا ما يقصد به اللغة الصناعيّة.

---

1 - الاوراغي، محمد، لسان حضارة القرآن، الدار العربية للعلوم ناشرون، الرباط، المغرب، 2010، ص79.

اللغة العربية:

تشهدُ البشرية اليوم حربًا عنيفة وسجالًا محتدمًا بين لغات الدول الكبرى والمتقدمة تضطلع باذلة كلّ غال ومرتخص بمهمة تعميم لغتها وثقافتها في أكثر بلد ممكن، هذه الهجمة الشرسة التي تحدث بين اللغات، وكأن حال هذه اللغات ما وصل من الاحتدام في الافتراس من اجل البقاء، ففي دول الشمال الأفريقي يتغلغل تيار الفرانكفونية، وفى آسيا لا تفتأ بريطانيا وأمريكا في تعميم اللغة الإنجليزية، فهنالك معاهد ومدارس كثيرة منتشرة في المدن والقرى يتهافت عليها الطلاب بسبب ما تؤمن الإنجليزية لمتقنها من دخل كريم ومكانة اجتماعية، وقد أثرت هذه الظاهرة سلبًا على اللغة العربية، إذ قل الراغبون في تعلمها، وكثرت الشائعات حولها من أنها لغة معقدة وعصية على الفهم، وتتشعب مواد اللغة العربية مثل: الصرف، النحو، البيان والبديع، على عكس اللغات الأخرى التي لها قواعد يسيرة تعرف بـ (Grammar) فيقولون أن هذا يصعب اللغة العربية، ويتناسون أنها محمدة ومنقبة لذلك آثرنا أن نذكر في هذه العجالة بعض النصوص لعلماء العرب القدامى وعددٍ من المحدثين مع علماء اللغات الغربيين في مناقب اللغة العربية وعالميتها وذلك من باب "وشهد شاهد من أهلها" ، ولكي لا يطول علينا الحديث عن أعظم اللغات .

ولما كانت للغة أهمية برزت في مجالات الحياة عامة، فلا بد أن نقف وقفة إجلال وإكبار للغة العربية، اللغة العصماء التي وقفت على مرِّ الأزمنة والعصور التحديات التي أرادت تغير معالمها، إذ كانت وما زالت اللغة الرائدة والمحافظة على بريقها ورونقها، فاللغة العربية لغة تتصف بالقداسة، لارتباطها بدين الله الذي آمنت به العرب وغير العرب، تلك اللغة التي احتوت ألفاظ القرآن ومعانيه، وبحرص المسلمين والعرب على إبقاء لغة القرآن في الصورة التي نزلت على النبي (ﷺ)، ويكفي فخرًا إنّ للعربية مكانة كبرى كي تذكر في القرآن، فكان للتقويم الإلهيّ الأثر الواضح من توطيد مكانتها، والزيادة في إثرائها، وارتقائها والحفاظ عليها، كما في قوله

تعالى في محكمه الكريم: ﴿ إِنَّآ أَنزَلْنَٰهُ قُرْءَٰنًا عَرَبِيًّا لَّعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ ﴾[1]، وقوله تعالى: ﴿ نَزَلَ بِهِ ٱلرُّوحُ ٱلْأَمِينُ ﴿١٩٣﴾ عَلَىٰ قَلْبِكَ لِتَكُونَ مِنَ ٱلْمُنذِرِينَ ﴿١٩٤﴾ بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُّبِينٍ ﴾[2] .

إذا أردنا الحديث عن هذا البحر الزاخر بالألفاظ والمعاني قد لا يمكننا أن نغطي جميع جوانب هذه اللغة العظيمة، لذا يمكن أن نحصر الكلام على محورين لإبراز جوانب من هذه اللغة من طريق ما نقل لنا من آراء وأقوال العلماء والمفكرين في اللغة العربية، وهما :

المحور الأول : ما نقل عن علماء العرب القدامى والمحدثين :

ونذكر ما نقل عن العلماء البارزين على مدى فترات متعاقبة، وذلك من ظهور الإسلام إلى الحقب الحديثة؛ ولكن نبتدأ تيمننا وتبركًا بسيد الكائنات الرسول الكريم محمد (ﷺ) الذي كان له الدور الرائد في صيانة العربية، وكيف لا يكون له ذلك، وهي لغة القرآن الكريم المشهود له بالفصاحة، والاقتدار اللغويّ، فقد قال (ﷺ) في حبه للعربية : " أحبّ العربية لثلاثٍ : لأنّي عربيّ، والقرانَ عربيّ، وكلامُ أهل الجنة عربيّ"[3]، وروي أن النبي (ﷺ) حين سمع احدهم ينال من عروبة سلمان المحمدي، دخل المسجد وقال: "يا أيها الناس: إن الرب واحد، والأب واحد، وليست العربية بأحدكم من أب، ولا أم وإنما هي اللسان، فمن تكلم منكم بالعربية فهو عربي".

ويقول الإمام علي (عليه السلام) سيد البلغاء في وصف كلام العرب : " إنّ كلام العرب كالميزان الذي يعرف فيه الزيادة والنقصان، وهو أعذب من الماء وأرقُّ من الهواء إنْ فسّرتَه بذاته استصعب، وإنْ فسرته بغير معناه استحال، فالعربُ أشجارٌ وكلامهم ثمارٌ يثمرون، والناس يجتنون بقولِهم، وإلى علمهم يصيرون".

1- يوسف / 2 .

2- الشعراء / 193-195 .

3- الترمذي ، م-ت ، ج5 : 33 .

ويقول إمام الكوفيين أبو زكريا المعروف بالفراء[1](ت 207 هـ): "وجدنا للغة العرب فضلاً على لغات الأُمم جميعها، اختصاصًا من الله تعالى، وكرامةً أكرمهم بها، ومن خصائصها أنَّه يوجد فيها من الإيجاز ما لا يوجد في غيرها من اللغات".

وأشاد ابن سلام [2] (232هـ) في تفرّد اللغة العربية عن اللغات الأخرى في عددٍ من السمات ، ذلك بقوله : " للعرب في كلامها علامات، لا يشركهم فيها احد من الأمم نعلمه، منها : إدخال الألف واللام في أول الاسم، وإلزامهم إياه الإعراب في كلِّ وجه في الرفع، والنصب والخفض".

والجاحظ[3] (255هـ) يبين غنى هذه اللغة، إذ يقول: "للعرب أمثال واشتقاقات وأبنية وموضع كلام يدل عندهم على معانيهم وإراداتهم... فمن لم يعرفها

1 - **الفراء** : يحيى بن زياد بن عبد الله بن منظور الدولي ، أبو زكريا المعروف بالفراء إمام الكوفيين و أعلمهم بالنحو واللغة ،وفنون الأدب ولد 144هـ وتوفي 207هـ من كتبه معاني القرآن ، المقصور والممدود ، المذكر والمؤنث ،اللغات .

2- **محمد بن سلام** بن عبد الله بن سالم الجمحي أبو عبد الله البصري (139 – 232) مولى قدامة بن مطعون، صنف كتاب طبقات فحول الشعراء، وكان من أهل الفضل والأدب، قدم بغداد سنة 222 هـ ، وأبيضت لحيته ورأسه وله سبع وعشرون سنة، أسند عن حماد بن سلمة وغيره ، واعتل فأهدى إليه الأكابر أطباءهم، وكان فيمن أهدي إليه ابن ماسويه ، وقال ابن ماسويه: «لا تجزع فقد رأيت في عروقك من الحرارة الغزيزية قوة ما إن سلمك الله من العوارض بلغك عشر سنين أخرى»، فوافق كلامه قدراً فعاش بعد ذلك عشر سنين ومات في سنة 232 هـ .

2 - **الجاحظ** (150-255هـ/ 767 -869 م) أبو عثمان عمرو بن بحر، أديب وعالم موسوعي اشتهر في القرنين الثاني والثالث الهجريين / التاسع الميلادي. ولقب بالجاحظ لجحوظ عينيه وكان إلى ذلك جهم الخلقة. ولد في البصرة وفيها نشأ وترعرع. وكان أول أمره يبيع الخبز والسمك بسيحان بالقرب من البصرة في العراق ، لقد شغف الجاحظ منذ نشأته بالقراءة، حتى أنه اعتاد أن يكتري دكاكين الوراقين ويبيت فيها ليطالع الكتب، التي لا يقدر على اقتنائها، المؤلفة منها والمترجمة، في مختلف العلوم وفروع المعرفة، مما ساعده بها وُهب من قوة حفظ وسرعة خاطر، على أن يلم بمختلف العلوم والمعارف ويحصل على ذخيرة وفيرة من ثقافة عصره وأخبار الأولين، والتاريخ والكلام والإلهيات والطبيعيات والفلسفة .

جهل تأويل الكتاب والسنة والشاهد والمثل، فإذا نظر في الكلام وفي ضروب من العلم، وليس هو من أهل هذا الشأن هلك وأهلك".

ويذهب ابن فارس[1] (ت 395هـ) إلى سعة اللغة العربية على سائر اللغات، ذلك بقوله: "إنْ أردت أن سائر اللغات تبين إبانة اللغة العربية فهذا غلط، لأننا لو احتجنا السيف وأوصافه باللغة الفارسية لما أمكننا ذلك إلا باسم واحد، ونحن نذكر السيف بالعربية بصفات كثيرة، وكذلك الأسد والفرس وغيرها من الأشياء المسماة، وأين لسائر اللغات من السعة ما للغة العرب؟".

1- ولد أحمد بن فارس بن زكريا بن محمد بن حبيب، المعروف بأبي الحسين الرازي القزويني بقزوين. واختلفت كتب التراجم في تاريخ مولده وأرجحها أنه ولد في سنة 329هـ/ 941م. ونشأ بهمذان، وبدأ تلقي العلم على أبيه العالم اللغوي، وأخذ أكثر علمه عن أبي الحسن علي بن إبراهيم بن سلمة بن حرب القطان القزويني، كما قرأ على أبي بكر أحمد بن الحسن الخطيب، وعلى أحمد بن طاهر بن المنجم، وارتحل إلى بغداد والموصل ومكة مثلما يفعل غيره من طلاب العلم ثم عاد إلى همذان بعد أن تضلع في العلم جامعا معارف واسعة متبحرا في العلوم الشرعية ولم يقتصر على نوع واحد منها، بل أحاط بمعظمها فاتجهت إليه الأنظار، والتف حوله طلاب العلم ، و قال سعد بن علي الزنجاجي: "وكان ابن فارس من الأجواد، حتى أنه يهب ثيابه وفرش بيته"، وذكره الصاحب بن عباد فقال: "رزق ابن فارس التصنيف وأمن من التصحيف وله تصانيف جمة، ووضع المسائل الفقهية، وكان ابن فارس كريماً جواداً، ويعد كتابه" المقاييس "من أشهر مؤلفاته فقد بلغ الغاية في الحذق باللغة، وانفرد من بين اللغويين بهذا التأليف، لم يسبقه أحد ولم يخلفه أحد. كما يظهر سبقه في مصنفه "الصاحبي" الذي قدم فيه نظرية متكاملة في نشأة اللغة سماها "التوقيف" حيث ربط بينها وبين نشأة المعارف وأكد أنها جميعاً أنزلها الله معاً، وأنها انطوت على إيمان بتدرج المعارف وأظهر أنها لم تنزل جميعاً دفعة واحدة على آدم عليه السلام .قضى نحبه في مدينة الري، أو المحمدية، ولكنهم يختلفون في تاريخ وفاته على أقوال خمسة وأصحها وأولاها بالصواب أن وفاته كانت سنة 395 هـ/ 1004م، كما ذكر القفطي في إنباه الرواة، وكما نقل السيوطي .

وقد ذكر ابن جنى [1] (ت 392هـ) بعض خصائص العربية بقوله : " اعلم فيما بعد أنني على تقادم الوقت، دائم التنقير والبحث عن هذا الموضع، فأجد الدواعي والخوالج قوية التجاذب لي، مختلفة جهات التوغل عن الفكر، وذلك أنني إذا ما تأملت حال هذه اللغة الشريفة الكريمة اللطيفة، وجدت فيها من الحكمة والدقة، والإرهاف والرقة، ما يملك علي جانب الفكر".

وأضحت اللغة العربية بمكانة سامية في قلوب أبنائها وعلمائها، فهذا الثعالبي[2] (ت 329هـ) يقول في حب العربية : " فإن من أحبّ الله أحبّ رسوله المصطفى (ﷺ)، ومن أحبّ النبي العربي أحبّ العرب، ومن أحبّ العرب أحبّ اللغة العربية التي بها نـــــزل أفضل الكتب على أفضل العجم والعرب، ومن أحبّ العربية عني بها، وثابـر عليها، وصرف همته إليها، ومن هداه الله للإسلام، وشرح صدره للإيمان، وأتاه حسن سريرة فيه اعتقد أن محمد (ﷺ) خير الرسل، والإسلام خير الملـل، والعرب خيـــــر الأمم، والعربية خير اللغات والألسنة ".

ولم يكن الحصريّ القيروانيّ [3] (488هـ) مبالغًا حين أشار إلى جمال اللغة العربية وعذوبتها بقوله في كتابه زهر الآداب إذ قال: "إن للعرب كلامًا هو أرق من الهواء،

---

1 - ابن جنى : أبو الفتح عثمان بن جني الموصلي ، كان إماماً وعالم بارز في اللغة وهو من أصل غير عربي فأبوه روماني ولد سنة 322هـ وتوفي سنة 392 هـ له مؤلفات من بينها الخصائص .

2- عبد الملك بن محمد بن إسماعيل (350 هـ - 429 هـ / 961 1038م) الذي يُعرف بأبي منصور **الثعالبي** النيسابوري، أديب عربي فصيح عاش في نيسابور وضلع في النحو والأدب وامتاز في حصره وتبيانه لمعاني الكلمات والمصطلحات. ولقب أبو منصور بالثعالبي لأنه كان فرَّاءً يخيط جلود الثعالب ويعملها، وإذا عرفنا أنه كان يؤدّب الصِّبيان في كُتّاب استطعنا أن نقول جازمين أن عمل الجلود لم يكن صناعة يعيش بها، ويحيا لأجلها، بل كانت من الأعمال التي يعالجها المؤدِّبون في الكتاتيب وهم يقومون بالتأديب والتعليم، وقد شدَّ كل منهم خيوط الصوف إلى رقبته والمغزل في يده.

3- أبي إسحاق ابن علي **الحصري القيرواني** ولد سنة 420 هجري في حي الفهريين بمدينة القيروان في وسط البلاد التونسية. يتّصل نسبه بعقبة بن نافع الفهري مؤسس القيروان وفاتح أفريقيا

وأعذب من الماء، مرق من أفواههم مروق السهام من قسيها، بكلمات مؤتلفات، إنْ فُسِرَتْ بغيرها عُطِلَتْ وإنْ بُدِلَتْ بسواها من الكلام اسُتصعِبَتْ، فسهولة ألفاظهم توهمك أنها ممكنة إذا سُمِعَتْ، وصعوبتها تعلمك أنها مفقودة إذا طُلِبَتْ".

ولا عجب إن رأينا الزمخشريّ[1] (538هـ) يعد اللغة العربية اللغة المتكاملة بين لغات العالم، إذ يقول: "لغة العرب أفصح اللغات، وبلاغتها أتم البلاغات".

وذكر الحمّويّ[2](ت 626هـ) في معجمه ما بلغ من أهمية اللغة العربية وحبها، والاعتزاز الشديد بها عند العرب أن ادخلوا الحث على تعلمها في وصاياهم الشخصية

= (تونس)، أما نسبة الحصري فيقال: إلى صناعة الحصر ويقال: إلى مدينة حصر الدارسة والتي كانت قريباً من القيروان، وهو ابن أخت أبي إسحاق الحصري صاحب (زهر الآداب) المتوفى سنة 413 هجري قبل مولد أبي الحسن. ، فقد بصره في طفولته ولم يولد كفيفاً كما زعم صاحب معجم المؤلفين. وكان فقده لبصره سبباً لولوعه بتقليد أبي العلاء في شعره ورسائله (مع أنه معاصر له) ، وكان الحصري بالرغم من إكثاره كتابة الشعر وتعيشه بمدائح الملكوك زهاء نصف قرن، وكتابته في مختلف أغراض الشعر حتى ترك أربعة دواوين، بالرغم من ذلك كله بقيت قصيدة ياليل الصب هي الاسم الثاني لأبي الحسن الحصري وهي اللفتة السانحة التي نفحته الخلود. ، ولقد قضى الحصري نحو ثلاثين سنة من عمره في القيروان اي فترة الشباب كلها، وبعد نكبة القيروان اضطرّ إلى الهجرة من وطنه ، وفيها توفي سنة ثمان وثمانين وأربعمائة للهجرة 488 هجري.

1 - أبو القاسم محمود بن عمر بن محمد بن عمر الخوارزمي، **الزمخشري** (رجب 467 هـ/ 1074 م - ليلة عرفة 538 هـ / 1143 م) علامة توركماني، من أئمة المعتزلة، اشتهر بكتابيه "الكشاف" و"أساس البلاغة". قال عنه السمعاني: "برع في الآداب، وصنف التصانيف، وَرَدَ العراق وخراسان، ما دخل بلدا إلا واجتمعوا عليه، وتتلمذوا له، وكان علامة نسابة .

2- ياقوت بن عبد الله الرومي الحموي أبو عبد الله شهاب الدين (575-626هـ _ 1179-1228م). مؤرخ ثقة، من أئمة الجغرافيين، ومن العلماء باللغة والأدب، أصله من الروم، أسر من بلاده صغيراً، وابتاعه ببغداد تاجر اسمه عسكر بن إبراهيم الحموي، فرباه وعلمه وشغله بالأسفار في متاجره، ثم أعتقه (سنة 596 هـ) وأبعده. فعاش من نسخ الكتب بالأجرة، وعطف عليه مولاه بعد ذلك، فأعطاه شيئاً من المال واستخدمه في تجارته، فاستمر إلى أن توفي مولاه، فاستقل بعمله، ورحل رحلة واسعة انتهى بها إلى مرو (بخراسان)، ثم انتقل إلى خوارزم، وبينما هو فيها خرج التتر (سنة 616) فانهزم بنفسه، تاركاً ما يملك، ونزل بالموصل وقد أعوزه القوت، ثم رحل إلى

بوصفها ركنًا مهمًا من أركان حياتهم، آية ذلك ما جاء على لسان رجل يخاطب بنيه :"يا بني أصلحوا من ألسنتكم، فإنَّ الرجل تنوبه النائبة، يحتاج أن يتجمل فيها، فيستعير من أخيه دابةً، ومن صديقه ثوبًا، ولا يجد ما يعيره لسانًا".

أما الإمام الشافعي[1] (766هـ) رحمه الله وجه إلى تعلم العربية قائلًا: "فعلى كلِّ مسلم أن يتعلم من لسان العرب ما بلغه جهده حتى يشهد به أن لا إله إلا الله وأن محمدًا عبده ورسوله، ويتلو به كتاب الله وينطق بالذكر فيما افترض عليه من التكبير، وأمر به من التسبيح والتشهد وغير ذلك".

يقول ابن خلدون[2] (775هـ) :"وكانت الملكة الحاصلة للعرب من ذلك أحق الملكات وأوضحها بيانًا عن المقاصد".

=

حلب وأقام في خان بظاهرها إلى أن توفي، أما نسبته فالأرجح أنها انتقلت إليه من مولاه عسكر الحموي، وكان ياقوت قد خط كتبه بيده.من كتبه (معجم البلدان)، و(إرشاد الأريب)، و(المشترك وضعاً والمفترق صقعاً)، و(المقتضب من كتاب جمهرة النسب)، و(المبدأ والمآل) في التاريخ، وكتاب (الدول)، و(أخبار المتنبي)، و(معجم الشعراء).

1 - محمد بن إدريس **الشافعيّ** (150 هـ/ 766 م - 204 هـ/ 820 م). مجدد الإسلام في القرن الثاني الهجري كما نص علي ذلك الإمام أحمد بن حنبل وهو أيضا أحد أئمّة أهل السنّة ، نشأ الإمام الشافعي القرشي المطلبي في مكة، وكان غاية في الفصاحة. وتفقه على يد فقهاء مكة، وكان يقرأ القرآن بحروف ابن كثير مقرئ أهل مكة (وقراءته هي قراءة متواترة). ثم رحل إلى المدينة فتفقه على الإمام مالك حتى وفاته. وسافر إلى العراق مرتين، ودرس الفقه الحنفي من الإمام محمد بن الحسن الشيباني (صاحب أبي حنيفة)، وتناظرا هناك وتصاحبا. كما لقي عدداً من أهل الحديث الكبار كالإمام أحمد بن حنبل. وبعد أسفار طويلة، استقر الشافعي في مصر بعدما ذهب إليها من بغداد عام 199 هـ مع أميرها العباس بن عبد الله بن العباس .

2- ابن **خلدون** : مؤرخ ومفكر وأديب عربيّ أندلسيّ ، درس علوم اللغة والفقه والتاريخ وجميع العلوم في عصره، له كتب في المنطق والحساب ، وسواها ، إلاّ أن الكتاب الذي بنيت شهرته عليه هو (كتاب العِبَر وديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب والعجم والبربر...) ، ألفه عام 1377م، و بهذا الكتاب سبق ابن خلدون غيره من المفكرين إلى العديد من الآراء والأفكار، حتى عُدَّ مؤسسا لعلم الاجتماع .

أما المحدثون من اللغويين العرب فقد أشار بعضهم إلى عبقرية اللغة العربية، فيمن هؤلاء الرافعي إلى وصفها بقوله : "إن هذه العربية بنيت على أصل سحري، يجعل شبابها خالداً عليها، فلا تهرم ولا تموت؛ لأنها أعدت من الأزل فلكاً دائراً للنيِّرين الأرضيين العظيمين: كتاب الله وسنة رسول الله صلى الله عليه وسلم ومن ثم كانت فيها قوة عجيبة من الاستهواء كأنها أخذة السحر، لا يملك معها البليغ أن يأخذ أو يدع".

ويُعد العقاد اللغة العربية بقوله : " اللغة العربية في طليعة اللغات المعبرة بين لغات العالم الشرقية، والغربية، فلا يعرف علماء اللغات لغة قوم تتراءى صفاتهم وصفات أوطانهم في كلماتهم وألفاظهم ، لذلك عدّها الكثيرون من أرقى اللغات دقةً ومن أكثرها تصرفًا ، ومن أطوعها تعبيرًا".

لذلك يقول جرجي زيدان في أصلها، ورقيها على غيرها وخصائصها : " إنها إحدى اللغات السامية، وأرقاها مبنىً، واشتقاقًا، وتركيبًا، وهي أرقى لغات العالم " .

ويقول الدكتور عبد الوهاب عزام في وصف وإتقان التصوير وإدخال المعاني في ذهن السامع : "العربية لغة كاملة محببة عجيبة تكاد تصور ألفاظها مشاهد الطبيعة، وتمثل كلماتها خطرات النفوس، وتكاد تنجلي معانيها في أجراس الألفاظ؛ كأنما كلماتها خطوات الضمير، ونبضات القلوب، ونبرات الحياة " .

وقد مدحها العلماء الذين اطلعوا على غيرها من اللغات الأخرى، وشهدوا لها بأنها أقرب اللغات تطابقًا مع النظم الطبيعية، يقول المطران يوسف داود الموصليّ: "من خواص اللغة العربية وفضائلها أنها أقرب سائر لغات الدنيا إلى قواعد المنطق إذ إن عباراتها سلسة طبيعية، يهون على الناطق صافي الفكر أن يعبر فيها عمّا يريده من غير تصّنع أو تكلّف، بإتباع ما يدله عليه القانون الطبيعيّ، وهذه الخاصية وإن كانت اللغات الجزرية تشترك فيها مع العربية في وجه من الوجوه، فقلما نجدها في اللغات المسماة (الهندوجرمانية) ولاسيما الإفرنجية منها".

إنّ دراسة اللغة العربية بعمق وتركيز يؤدي إلى اكتشاف أسرار وحقائق مجهولة بل ومنسية، اندثرت في ذاكرة التاريخ قد لا يستطيع علماء التنقيب عن الآثار اكتشافها أحيانا إلاّ إذا كانت مدوّنة على الورق من طريق تقليب صفحات السجل اللغوي، فكثير من أسرار الأمم البائدة وحضارتها انقرضت ولم تصل إلينا، فاللغة هي السجل ومخزن الأضابير والكتب التي تحتوي في صفحاتها المهمة المعتمة كنوزا قيمة لا حصر لها.

فهذا الشيخ (محمد احمد مظهر) العالم الباكستانيّ قدّم بحثًا مسهبًا باللغة الإنكليزية في مجلة الأديان الباكستانية بعنوان (العربية أم اللغات جميعها)، وكذلك الأب (انستانس ماري الكرمليّ)[1] عضو المجمع العلميّ العربيّ بمصر فقد عبّر عن قدم العربية وأمومتها لجميع اللغات في محاضرة نشرها في كتابه المعروف (نشوء اللغة العربية واكتمالها) .

وكذلك الأرسوزي الذي رأى في العربية عبقرية الأمة، فقال : "إن لغتنا التي هي أبلغ مظهر لتجلي عبقرية أمتنا، هي مستودع لتراثنا".

وقد قال الخفاجي عن أبي داود المطران ـ وهو عارف باللغتين العربية والسريانيةـ : " أنه إذا نقل الألفاظ الحسنة إلى السرياني قبُحت وخسّت ، وإذا نُقل الكلام المختار من السرياني إلى العربي ازداد طلاوةً وحسنًا، وإن الفارابي على حقّ حين يبرّر مدحه العربية بأنها من كلام أهل الجنّة، وهو المنزّه بين الألسنة من كل نقيصة ، والمعلّى من كل خسيسة، ولسان العرب أوسط الألسنة مذهباً وأكثرها ألفاظًا.

1- انستانس ماري الكرمليّ (1866م-1947 م) ولد وتوفى ببغداد ، لأب لبناني وهو ميخائيل عواد وأم بغدادية وهي مريم أوغسطين، نشر في المجلات والصحف عن المدن العراقية وتواريخها وخططها، ألف مكتبة بلدانية من الطراز الأول، فلم يترك شاردة ولا واردة تتعلق بمدينة من المدن قديمها وحديثها إلا وسجلها، ومن أهم منجزاته (المعجم المساعد) وكذلك إصداره مجلة (لغة العرب، ومختصر تاريخ العراق، اللغات التي كان يحسنها، الفرنسية والإنكليزية والايطالية واليونانية واللاتينية والأسبانية، واللغات الشرقية، التركية والفارسية والحبشية وأتقن عددا من اللغات السامية كالسريانية والكلدانية والعبرية والمندائية الصابئية)، وتعلم الأرمينية في منفاه في الأناضول في سنة ونصف.

المحور الثاني : ما نقل عن علماء الأجانب والمستشرقين

فضلها الكثير من الناطقين بغير العربية على لغتهم واقبلوا على تعلمها لعذوبة جرسها وجمالها وغناها، حتى قال البيروني[1] قولته المشهورة: "لأن أُهجى بالعربية أحبّ إلي من أن أُمدح بالفارسية".

وعن العربية مع اللغات ومكانتها، قال (ريتشارد كوبتهيل)[2]: إنه لا يُعقل أن تحتل اللغة الإنكليزية أو الفرنسية مكان العربية، وإن شعباً له آداب غنيّة ومتنوعة كالآداب العربية، ولغة مرنة لينة لا يعتريها الفناء، وإن التباين الجزئي الذي يبدو بين

---

1 - أبو الريحان محمد بن أحمد البيروني عالم مسلم ولد في ضاحية كاث عاصمة خوارزم (أوزبكستان) في شهر سبتمبر حوالي سنة (326هـ،973م رحل إلى جرجان في سن ال25 حوالي 388هـ 962 م حيث التحق ببلاط السلطان أبو الحسن قابوس بن وشمجير شمس المعالي ونشر هناك أولى كتبه وهو الآثار الباقية عن القرون الخالية وحين عاد إلى موطنه الحق بحاشية الأمير ابي العباس مأمون بن مأمون خوارزمشاه الذي عهد إليه ببعض المهام السياسية نظرا لطلاقة لسانه وأطلق عليه المستشرقون تسمية بطليموس العرب.وكان عالم رياضيات وفيزياء وكان له أيضا اهتمامات في مجال الصيدلة والكتابة الموسوعية والفلك والتاريخ. سميت فوهة بركانية على سطح القمر باسمه إلى جانب 300 اسم لامعا تم اختياره لتسمية الفوهات البركانية على القمر ومنهم الخوارزمي وأرسطو وابن سينا [1]. ولد في خوارزم التابعة حاليا لأوزبكستان والتي كانت في عهده تابعة لسلالة السامانيين في بلاد فارس درس الرياضيات على يد العالم منصور بن عراق (970 - 1036) وكتب البيروني العديد من المؤلفات في مسائل علمية وتاريخية وفلكية وله مساهمات في حساب المثلثات والدائرة وخطوط الطول والعرض، ودوران الأرض والفرق بين سرعة الضوء وسرعة الصوت،هذا بالإضافة إلى ما كتبه في تاريخ الهند واشتهر أيضا بكتاباته عن الصيدلة والأدوية كتب في أواخر حياته كتاباً أسماه "الصيدلة في الطب" وكان الكتاب عن ماهيات الأدوية ومعرفة أسمائها.وربما كان البيروني أول من أشار إلى وجود الجاذبية حين قال «إن الأجسام تسقط على الأرض بسبب قوى الجذب المتمركزة فيها» ، وهذا التعبير فتح الآفاق لنيوتن ليعطيه معنى أكثر شمولية بقوله: «كل جسم في الكون يؤثر بقوة جذب على جسم آخر ومقدار هذه القوة يتناسب طردياً مع حاصل ضرب الكتلتين وعكسياً مع مربع المسافة بينهما» .

2 - كان المستشرق الامريكي" ريتشارد لوتهيل" قد سبق كل من ماسينيون، وقبل أن يتقدم عبد العزيز فهمي بإقتراحه عن تغيير ملامح الحروف والكتابة العربية ، وقد كتب في مجلة الهلال سنة 1902 يرفض كل محاولة لكتابة العربية بالحرف اللاتيني ، ويسفّه كل دعوة الى ذلك.

اللهجات العربية لا بد وأن يزول، وعليه فستكون عندنا منطقة تتكلم لغة واحدة شاملة لما لها من ماض مجيد، وسوف يكون لها مستقبل زاهر... .

ويرى (جون فرن)[1] أنها لغة حديثة حية، إذ قوله : إن اللغة العربية لغة مستقبل، ولاشك انهُ سيموت غيرها في حين تبقى هي حية .

المستشرق الأسباني (بودييه) [2] قال بحق العربية بعدما بهر بجمالها وقوتها: إن أهل الذوق من الأسبان بهرتهم صناعة الأدب العربيّ، واحتقروا البلاغة اللاتينية، وصاروا يكتبون بالعربية .

يوضح (لرفنج) أحد المفكرين اللغويين الأجانب هذه الحقيقة بقوله : إن هذه الجذور الشتى وما يمكن أن يطرأ عليها من تغيرات تُعجز عن الحصر، تجعل من العربية إحدى اللغات العظمى في العالم اجمع، ومن اجل هذا فهي جديرة بأن تعلم، إنها بحق إحدى اللغات الكلاسيكية العظمى.

---

1 - كتب الراوي الفرنسي المعروف (جون فرن) - وهو كاتب اشتهر بقصص الخيال العلمي ، ومن رواياته الخيالية عشرون ألف فرسخاً تحت سطح البحر و رحول الأرض في ثمانين يوماً ، ورحلة إلى مركز الأرض - وفي هذه الآخرة (رحلة إلى مركز الأرض) وهي قصة خيالية تحكي عن فريق من السياح يرحلون إلى باطن الأرض حتى يصلون لمركزها ، ولما أرادوا العودة إلى ظاهر الأرض بدا لهم أن يتركوا أثراً هنالك يدل على مبلغ رحلتهم وأهميتها وتأريخها ، فنقشوا على الصخر كتابة باللغة العربية . ولما سئل جون فرن فيما بعد عن ذلك ، قال : لأن اللغة العربية هي لغة المستقبل ولا شك أنه يموت غيرها وتبقى هي حتى يرفع القرآن .

وهذه رؤية عالم يتميز بنظرته الثاقبة ، وقد تحققت كثير من الأفكار التي صاغها في رواياته من قبل مائة وخمسين عاماً - ومن ذلك فكرة الغواصة التي لم تكن معروفة قبله فابتكرها في قصته (عشرون ألف فرسخاً تحت سطح البحر) ، وكذلك تحققت فكرته عن السفر إلى الفضاء .

2 - بودييه مؤرخ فرنسي عاش في أواخر القرن السادس عشر والنصف الأول من السابع عشر له عدة مؤلفات يهمنا منها : «التاريخ العام لديانة الأتراك، مع سيرة محمد وأعمال الخلفاء الأربعة الأوائل، في 872 ص باريس، سنة 1632 .

اعتراف المستشرقون بأصالتها وعنفوانها فقال (ماسينيون)[1]: إنَّ العربية تذهب إلى الغرض المقصود مباشرةً في حين أنَّ اللغات الأوربية لا تصل إلى ذلك إلا تدريجيًا، وإنَّها تبرز المعنى المراد في أقل ما يمكن من الألفاظ، أمّا اللغات الأخرى فتعجز عن مجاراتها.

وفي عذوبة العربية وموسيقاها اللفظية قالت المستشرقة (انامري): اللغة العربية لغة موسيقية للغاية فلا أستطيع أن أقول إلا أنَّها لابدَّ أن تكون لغة أهل الجنة.

وذكر (سيديو)[2]: أنَّ اللهجات السائدة لولاية أوفرن وولاية ليموزان الفرنسيتين محشوة بالكلمات العربية وأنَّ أسماء الأعلام فيها ذات مسحة عربية.

ووقف المؤرخ الفرنسي (آرنست رينان)[3] مندهشًا من قوة اللغة العربية وكمالها، فقال : من اغرب المدهشات أن تنبت تلك اللغة القومية، وتصل إلى درجة الكمال وسط الصحارى عند أمة من الرُحل، تلك التي فاقت أخواتها بكثرة مفرداتها،

---

1 - لويس ماسينيون) 1883 – 1962م) Louis Massignon من أكبر مستشرقي فرنسا وأشهرهم، وقد شغل الراعي الروحي للجمعيات التبشيرية الفرنسية في مصر.تعلّم لويس العربية والتركية والفارسية والألمانية والإنكليزية وعني بالآثار القديمة، وشارك في التنقيب عنها في العراق (1907 –1908) إذ أدى ذلك إلى اكتشاف قصر الاخيضر.

2 - سيديو : المؤرخ الفرنسيّ الشهير صاحب كتاب (تاريخ العرب العام) .

3 - أرنست رينان (28 فبراير 1823 - 1892)، مؤرخ وكاتب فرنسي اشتهر بترجمته ليسوع التي دعا فيها إلى نقد المصادر الدينية نقدًا تاريخيًا علميًا، وإلى التمييز بين العناصر التاريخية والعناصر الأسطورية الموجودة في الكتاب المقدس. وبالنتيجة قامت الكاثوليكية لذلك وأرغت وأزبدت. فاشتهر أيضًا بتعريف للقوم وخاض نقاشًا حادا مع المفكرين الألمان الذين كانوا يرون سكان منطقتي ألزاس ولورين (الفرنسيتين اللتين كانت ألمانيا تحتلها منذ 1870) ألمان من حيث العرق، فردّ رينان قائلا: إن الانتماء إلى قوم ليس مسألة عرق، بل مسألة إرادة، ووصفه بالاستفتاء اليومي. فلا يزال هذا التعريف للقوم يؤدي دورًا كبيرًا في تصور الفرنسيين لشعبهم وهويتهم. فلذلك أصبح رينان رمزًا من رموز فرنسا الجمهورية العلمانية القومية، وأطلق اسمه على كثير من المدارس والمباني العمومية.

ودقة مبانيها، وحسن نظام معانيها، وكانت هذه اللغة مجهولة عن الأمم ومن يوم عُلمت ظهرت لنا في حلل الكمال إلى درجة إنها لم تتغير، أي تغير يذكر، حتى أنه لم يعرف لها في كل أطوار حياتها لا طفولة ولا شيخوخة، لا نكاد نعرف من شأنها إلا فتوحاتها وانتصاراتها التي لا تبارى، ولا نعلم شبيها لهذه اللغة التي ظهرت للباحثين كاملة، من غير تدرج وبقيت حافظة لكيانها من كل شائبة.

فمن أعلام الدراسة اللسانية الغربية في هذا العصر الذين اهتموا باللغة العربية (رومان جاكبسون)[1] في مقال له في الاصوات المفخمة في اللغة العربية، كما كتب (جوزيف جرينبرج) مقالاً عن نمط الصرفيات الأصول في اللغات السامية، واتخذ فيه العربية ممثلاً عن اللغات بسبب وفرة المعلومات المعجمية ومحافظتها النسبية على نظامها الصوتي، وكتب (زيلك هاريس) مقالاً عن الصوتيات في اللغة العربية، وأمّا اللسانيّ البريطانيّ الشهير (فيرث) فقد كتب تحليلاً صوتياً للغة العربيّة، وكما قال عالم اللسانيات الامريكي (فرد هوس هولدر) في تقديمه لمجموعة المقالات التي جمعها سليمان العاني عن نادي اللسانيات: "عندما قرأت هذه المجموعة المختارة من المقالات ظهر لي من الصعب أن تجد أي مجموعة من المقالات أكثر تمثيلاً منها لمختلف فروع اللسانيات والمدارس اللسانية المتعددة، ذلك أنّ اللغة العربية تحوي مسائل لفتت انتباه أكثر العقول المهتمة باللسانيات الحديثة؛ لقدرتها على توضيح أكثر المفاهيم اللسانية الحديثة".

وكذلك تتسم اللغة العربية بسمات متعددة في حروفها، ومفرداتها، وإعرابها، ودقة تعبيرها وإيجازها، وهذه السمات استرعت انتباه المستشرقين والمؤرخين أمثال المستشرق الأمريكي (وليم ورل) والمستشرق الايطاليّ (جويدي)[2] والعالم الألماني

1- رومان جاكبسون، جوزيف جرينبرج، زيلك هاريس: من أعلام الدراسة اللسانية، ومن أشهر المبدعين في اللسانيات وأكثرهم أثراً فيها بين (1940- 1970)، وأبانوا في دراساتهم مكانة اللغة العربية بين اللسانيات في اوربا، وامريكا ، ومناطق أخرى في العالم.

2 - (1206 - 1354 هـ = 1844 - 1935 م) إغناطيوس (والايطاليون يلفظونها إِيْنياتْسْيُو) **جويدي** Ignazio Guidi مستشرق إيطالي، عالم بالعربية والحبشية والسريانية. من أعضاء المجمع العلمي

(فريتاغ)[1]، إذ يقول المستشرق الأمريكي (وليم ورل) مدير المباحث الشرقية بالقدس : إن اللغة العربية لم تتقهقهر فيما مضى أمام أي لغة أخرى من اللغات التى احتكت بها وينتظر أن تحافظ على كيانها فى المستقبل كما حافظت عليه فى الماضى وللغة العربية لين ومرونة يمكنانها من التكيف لمقتضيات هذا العصر، إن اللغة التركية من طريق 250 سنة لم تستطع القضاء على العربية أو إضعاف مكانتها.

ويدعو المستشرق (هنري لوسيل)[2] إلى تعلم اللغة العربية في المدارس الفرنسية بقوله: إنّ الطالب يجد في اللغة العربية معاني تختلف اختلافاً كبيراً عن معاني الألفاظ الفرنسية أو اللاتينية أو أية لغةٍ أوربية.

ورأى المستشرق الايطاليّ (جويدي): أنّ اللغة العربية الشريفة آية للتعبير عن الأفكار، فحروفها تميّزت بانفرادها بحروف لا توجد في اللغات الأُخر، كالضاد والظاء والعين والغين والحاء والطاء والقاف ، وبثبات الحروف العربية الأصيلة، وبحركة البناء في الحرف الواحد بين المعنيين، وبالعلاقة بين الحرف والمعنى الذي يشير إليه .

= العربي. كان شيخ المستشرقين في عصره. ولد في رومة. وعهد إليه بتعليم العربية في جامعتها سنة 1885 م. ثم كان أستاذاً في الجامعة المصرية سنة 1908 يلقي محاضراته بالعربية، واستمر بضع سنين. من كتبه العربية (محاضرات أدبيات الجغرافيا والتاريخ واللغة عند العرب باعتبار علاقتها بأوربا خصوصاً بإيطاليا) أربعون محاضرة ألقاها في الجامعة المصرية، و(جداول كتاب الأغاني) يحتوي على فهارس الشعراء والقوافي والأعلام والأمكنة، و (المختصر) رسالة في علم اللغة العربية الجنوبية القديمة. ونشر كتابي (الاستدراك على سيبويه) للزبيدي، و(الأفعال وتصاريفها) لابن القوطية.

1 - جورج ولهلم فريتاغ (1788-1861م) George Wilhelm Freytag: بدأ دراسة اللغة العربية في ألمانيا، عيّن أستاذاً للغات الشرقية بجامعة بون، ومن أهم إنتاجه القاموس العربي اللاتيني في أربعة أجزاء. كما اهتمَّ بالشعر العربي وبخاصة المعلقات، وحقّق ونشر بعض الشعر الإسلامي. شارك في نشر كتاب معجم البلدان لياقوت الحموي.

2 - هنري لوسيل أحد المترجمين الفرنسيين المستشرقين الذي شارك ميشيل باربو في عام 1962 في إصدار مجلة Orient عنيت بترجمة بعض القصص والقصائد لعدد من الكتاب السوريين واللبنانيين والفلسطينيين .

ويذهب العالم اللغويّ (فيرجسون)[1]: أنّ اللغة العربية فيما يخصُّ عدد المتكلمين بها ومدى تأثيرها من أعظم اللغات السامية اليوم، وينبغي لها أن تعدُّ واحدة من لغات العالم المهمـة، وأنَّ العربية عبر العصور كانت قوية وصامدة، إذ تمكنت من الوقوف بوجه الأزمات والمحن .

واشار العالم الألمانيّ (فريتاغ) إلى غنى اللغة العربية بقوله: ليست لغة العرب أغنى لغات العالم فحسب ، بل الذين نبغوا في التأليف بها لا يمكن حصرهم، وإن اختلافنا عنهم في الزمان والسجايا والأخلاق أقام بيننا نحن الغرباء عن العربية، وبين ما ألفوهُ، حجاباً لا نتبيّن ما وراءه إلاّ بصعوبة.

أما الأستاذ (ماكس فانتا جوا) فى كتابه المعجزة العربية قال: الحق أن مؤرخينا قد حاولوا جهد هم أن يجعلوا من العالم الغربي محوا للتاريخ مع العلم بان كل مراقب يدرك أن الشرق الادنى هو المحور الحقيقي لتاريخ القرون الوسطى، إن تأثير اللغة العربية في شكل تفكيرنا كبير.

---

1 - شارلز فيرجسون هو أحد العلماء هو المتحدث عن اللغة بقوله : المعروف جيداً أن دراسة اللغة بوصفها ظاهرة اجتماعية ليست أمراً مستحدثاً، سواء لدى أصحاب العلوم الاجتماعية، أم لدى اللسانيين· وفي إشارة سريعة يدلل شارلز فيرجسون على هذه الحقيقة فيقول: منذ وقت بعيد أكد رواد علم النفس الاجتماعي - مثل "جورج هربرت ميد" - أهمية اللغة في التفاعل الاجتماعي. وفي مطلع هذا القرن حاول لسانيون مبرزون - مثل أنطوان مييه - أن يضعوا اللغة في مكانتها الاجتماعية، وأن يجمعوا بين التحليل الاجتماعي وبحث التغير اللغوي. وبشكل تقليدي ظلت للسانيات في مكانها داخل البحث الأنثروبولوجي ، وفي بحثه عن الازدواجية اللغوية Diglossia الذي يعد من كلاسيكيات اللسانيات الاجتماعية يقدم فيرجسون دراسة مقارنة لهذه الظاهرة في أربع من لغات العالم الحية: العربية، واليونانية الحديثة، والألمانية السويسرية، والكريبولية الهاييتية (لغة جمهورية هاييتي الواقعة بأمريكا اللاتينية). ومصطلح الازدواجية اللغوية هو ترجمة للمصطلح الأوربي Diglossia وهو المصطلح الذي كان لفيرجسون فضل السبق في استعمالـه سنة 1959م. ومنذ ذلك التاريخ انتشر هذا المصطلح لدى علماء الاجتماع اللغوي.

وقد لحظ ذلك الاجتماعيّ الألمانيّ العلامة (اسوان شبلنجر)، إذ سجل ملحوظاته في كتابه الشهير (انهيار الغرب) قائلا: لقد أدت العربية دورا أساسيا كوسيلة لنشر المعارف، وآلية التفكير خلال المرحلة التاريخية التي بدأت بحتكار العرب على حساب اليونان والرومان من طريق الهند، ثم انتهت حين خسروها.

ويؤكد كذلك في معجمه عن اللاتينية والعربية فيقول: ليست لغة العرب أغنى لغات العالم فحسب بل الذين نبغوا في التأليف بها لا يكاد يأتي عليهم العد وان اختلفنا عنهم في الزمان والسجايا والأخلاق، بينما نحن الغرباء عن العربية وبين ما ألفوه حجابا لا نتبين ما وراءه إلا بصعوبة.

وقال المستشرق المجري عبد الكريم جرمانوس[1]: إنّ في الإسلام سندًا مهمًا للغة العربية أبقى روعتها وخلودها فلم تنل منها الأجيال المتعاقبة على نقيض ما حدث للغات القديمة المماثلة ، كاللاتينية، إذ انزوت تماماً بين جدران المعابد.

---

1 - عبد الكريم **جرمانوس** (1302 ـ 1400هـ) (1884 ـ 1979م) المستشرق المجري المسلم، اشتهرت كتابات عن الإسلام والعرب والشرق عموماً في المجر وأوروبا في شكل ملموس، وأصبحت كتبه مصدر إلهام للمستشرقين والمستعربين المجريين منذ صدورها. فقد دوّن في كتبه تجاربه وخبرته وملاحظاته عن رحلاته الكثيرة إلى الشرق، خصوصاً الهند والبلاد العربية وتركيا. وبذلك يمكن تصنيف الكثير من أعماله بأنها من أدب الرحلات إلى كونها كتباً علمية بحثت في التاريخ والثقافة والحضارة والأديان في البلدان التي زارها وتعلم الألمانية والفرنسية واللاتينية مبكراً، ثم بدأ يدرس التأريخ والألسنيات الكلاسيكية في جامعة العلوم في بودابست في العام 1902، وسرعان ما شغف بعلم الاستشراق وتعلم التركية وكذلك الفارسية على آرمين فامبيري والعربية على إغناتس غولدسيهر. لكن تعلمه اللغات الشرقية جاء وسيلة ليتعرف بها على روح الشرق، والإسلام خير ما يعبر عن هذه الروح. قام بأولى رحلاته في 1902 عندما زار البوسنة (وكانت تدار من قبل المجر وقتئذ نيابة عن الإمبراطور النمسوي). في هذه الرحلة تعرف على الإسلام عند البوشناق.توفي جرمانوس في 7 تشرين الثاني (نوفمبر) 1979 وقد بلغ عامه السادس والتسعين، ودفن حسب الشعائر الإسلامية في مقبرة من مقابر بودابست. ويحتفظ المتحف الجغرافي المجري في مدينة أيرد بكامل أرشيف هذا الرحالة والمستشرق المجري المسلم .

وقال المستشرق الألماني نولدكه[1] عن العربية وفضلها وقيمتها: إن اللغة العربية لم تَصِرْ حقًّا عالميةً إلا بسبب القرآن والإسلام، وقد وضع أمامنا علماءُ اللغة العرب باجتهادهم أبنيةَ اللغة الكلاسيكية ، وكذلك مفرداتها في حالة كمالٍ تامٍّ، وأنه لا بدّ أن يزداد تعجب المرء من وفرة مفردات اللغة العربية، عندما يعرف أن علاقات المعيشة لدى العرب بسيطةٌ جدًا، ولكنهم في داخل هذه الدائرة يرمزون للفرق الدقيق في المعنى بكلمةٍ خاصّةٍ، والعربية الكلاسيكية ليست غنيّةً فقط بالمفردات ولكنها غنيةٌ أيضًا بالصيغ النحوية، وتهتمّ العربية بربط الجمل ببعضها...، وهكذا أصبحت اللغة (البدويّة) لغةً للدين والمنتديات وشؤون الحياة الرفيعة، وفي شوارع المدينة، ثم أصبحت لغةَ المعاملات والعلوم، وإن كلَّ مؤمنٍ غالبًا جدًا ما يتلو يوميًا في الصلاة بعض أجزاء من القرآن، ومعظم المسلمين يفهمون بالطبع بعض ما يتلون أو يسمعون، وهكذا كان لا بُدّ أن يكون لهذا الكتاب من التأثير في لغة المنطقة المتّسعة ما لم يكن لأيّ كتابٍ سواه في العالم، وكذلك يقابل لغة الدين ولغة العلماء والرجل العادي بكثرة، ويؤدّي إلى تغيير كثيرٍ من الكلمات والتعابير في اللغة الشعبية إلى الصحّة.

---

1 - (1251 - 1349هـ = 1836 - 1930 م) تيودور نولدكه: Theodor Noldeke من أكابر المستشرقين الألمان. ولد في هاربورج (بألمانيا) وتعلم في جامعات غوتنجن وفينة وليدن وبرلين. وانصرف إلى اللغات الساميّة والتاريخ الإسلامي فعين أستاذاً لهما في جامعة غوتنجن (سنة 1861) فجامعة كيل (1864) ثم في جامعة ستراسبورج (1872) ومات في كارلسروه Karlsruhe له كتب بالألمانية عن العرب وتاريخهم منها (تاريخ القرآن) و(حياة النبي محمد) و (دراسات لشعر العرب القدماء) و (النحو العربي) و (خمس معلقات) ترجمها إلى الألمانية وشرحها. ونشر في مجلات الغرب وموسوعاته بحوثاً كثيرة، منها رسالة في (أمراء غسان) ترجمها إلى العربية بندلي جوزي وقسلطنطين زريق. وله بالعربية (منتخبات الأشعار العربية) واشترك في الإشراف على طبع (تاريخ الطبري) وترجمته إلى الالمانية. قال الاب أنستاس الكرملي: لم نجد بين حملة العلم - المعاصرين - من بلغ تحقيقه. كان يحسن اللغات الشرقية كلها كالعربية والآرامية والعبرية والصابئية والحبشية وغيرها، وله تصحيحات وتحقيقات في هذه الألسنة فضلاً عن معرفته بلغات الغرب كاليونانية واللاتينية والفرنسية والانكليزية والايطالية والإسبانية ولغته الألمانية.

ويقول الألماني (يوهان فك) [1] في العربية : لقد برهن جبروت التراث العربي الخالد على أنه أقوى محاولة يقصد بها زحزحة العربية الفصحى عن مقامها المسيطر.

أما البلجيكي (جورج سارتون)[2] فيميز اللغة العربية من بقية اللغات بقوله: إن اللغة العربية أيسر لغات العالم وأوضحها، فمن العبث إجهاد النفس في ابتكار طريقة جديدة لتيسير اليسير وتوضيح الواضح، فإذا فتحت أي خطاب فلن تجد صعوبة في قراءة أردأ خط به، وهذه هي طبيعة الكتابة العربية التي تتسم بالسهولة والوضوح.

ويرى الإسباني (فيلا سبازا) [3] :أنّ اللغة العربية من أغنى لغات العالم بل هي أرقى من لغات أوروبا لأنها تتضمن كل أدوات التعبير في أصولها، في حين الفرنسية والإنجليزية والإيطالية وسواها قد انحدرت من لغات ميتة، وإني لأعجب لفئة كثيرة من أبناء الشرق العربي يتظاهر أفرادها بتفهم الثقافات الغربية ويخدعون أنفسهم ليقال عنهم أنهم متمدنون .

قال المستشرق الألماني (أوجست فيشر)[4]: وإذا استثنينا الصين فلا يوجد شعب آخر يحق له الفَخار بوفرة كتب علومِ لغته ، وبشعوره المبكر بحاجته إلى تنسيق مفرداتها، بحَسْب أصولٍ وقواعد غير العرب.

---

1 - **يوهان فك** العالم الالماني تطرق المستشرق يوهان فك إلى ظهور (العربية الدارجة) وحددها في أواخر القرن الثالث الهج صاحب كتاب العربية. دراسة في اللغة واللهجات والأساليب.

2 - جورج **سارتون** George Sarton (1884م-1956م). بلجيكي الأصل متخصص في العلوم الطبيعية والرياضية درس العربية في الجامعة الأمريكية في بيروت 1931م-1932م، ألقى محاضرات حول فضل العرب على الفكر الإنساني، أشرف مع ماكدونالد على مجلة إيزيس 1913م-1946م وأبرز إنتاجه (المدخل إلى تاريخ العلم).

3 - فرانسيسكو **فيلا سبازر** ، الشاعر كان متوطنًا البرازيل مؤلف كتاب " حضارة الاسلام " .

4 - **أوجست فيشر** (1865 – 1949)، مستشرق ألماني. عين عضواً بالمجمع اللغوي العربي بالقاهرة. أشهر آثاره " معجم فيشر ". نشر:" زمام الغناء المطرب في النظم السائر في أقاصي المغرب ". وترجمه إلى الألمانية، كما نشر كتاباً لمحمد بن إسحق.

وقال (هايوود)[1]: إن العرب في مجال المعجم يحتلّون مكان المركز، سواءً في الزمان أم المكان، فيما يخص العالم القديمِ أو الحديثِ، وفيما يخص الشرقِ أو الغربِ.

ويقول (بريتوريوس) لما للغة العربية من علو على لغات العالم : هذه اللغة الفصحى تعد لغة فنية خالصة، وتعلو بها لها من طبيعة مميزة على اللهجات كلها، غير أنها إذ تجري على ألسنة المتحدثين بهذه اللهجات، فإنها لم تخل من تأثير تلك اللهجات فيها باستمرار، ولعلها اختلفت من جهة إلى أخرى تبعاً لذلك، غير أن الجهود المنظمة، والعاملة على طرد القاعدة للغويين المتأخرين استطاعت طمس هذه الاختلافات طمساً تامًا.

أما بروكلمان[2]، فيقول: أن اللغة العربية لغة غنية، دقيقة، شاعرة، إنمازت بالوفرة الهائلة في الصيغ وتدل طريقتها في تكوين الجملة على درجة من التطور أعلى منها في اللغات السامية الأخرى.

ويقول (مرجليوت) الأستاذ بجامعه اوكسفورد: اللغة العربية لا تزال حية حياة حقيقية، وهى واحدة من ثلاث لغات إستولت على سكان المعمورة استيلاء لم يحصل عليها غيرها، الانجليزية والاسبانية أختاها تخالف أختيها بان زمان حدوثهما معروف ولا يزيد سنهما على قرون معدودة أما اللغة العربية فابتداؤها أقدم من كلِّ تاريخ .

---

1 - برون، هايوود كامبل (1888 ـ 1939)، كانت مقال يومي بالصحف الأمريكية، وناقد أمريكي، درس بجامعة هارفرد (1906ـ 1910)، عمل بجريدة التربيون النيويوركية (1912 ـ 1921)، وبجريدة العالم النيويوركية (1921ـ1928).

2 -بروكلمان (1868ـ 1956)، مستشرق ألماني. كان أستاذاً للغة العربية في عدد من جامعات ألمانيا. حقق عدداً من النصوص العربية، منها: "ديوان لبيد"، و"رسالة في لحن العامة" للكسائي، إلخ. وله معجم سرياني لاتيني، وكتاب في قواعد اللغة السريانية. وأهم أعماله: كتابه الكبير في "تاريخ الأدب العربي" (جزءان وملاحقه في ثلاثة أجزاء، ظهر الجزء الأول من الأصل 1898، والجزء الأخير من الملاحق 1939)، ويعد أوفى مرجع في بابه، ثم كتابه "تاريخ الشعوب الإسلامية" (1939).

وقال النمساوي (جوستاف جرونيباوم): عندما أوحى الله رسالته إلى رسوله محمد أنزلها " قرآناً عربياً " والله يقول لنبيّه " فإنما يسرناه بلسانك لتبشر به المتقين وتنذر به قوماً لدّاً " وما من لغة تستطيع أن تطاول اللغة العربية في شرفها، فهي الوسيلة التي اختيرت لتحمل رسالة الله النهائية، وليست منزلتها الروحية هي وحدها التي تسمو بها على ما أودع الله في سائر اللغات من قوة وبيان، أما السعة فالأمر فيها واضح، ومن يتّبع جميع اللغات لا يجد فيها على ما سمعته لغة تضاهي اللغة العربية، ويُضاف جمال الصوت إلى ثروتها المدهشة في المترادفات.

وقال المستشرق (ألفريد غيوم)[1] عن العربية : ويسهل على المرء أن يدركَ مدى استيعابِ اللغةِ العربيةِ واتساعها للتعبير عن جميع المصطلحات العلمية للعالم القديم بكل يسرٍ وسهولة ، بوجود التعدد في تغيير دلالة استعمال الفعل والاسم ...، ويضرب لذلك مثلاً واضحاً يشرح به وجهة نظره إذ يقول : إنّ الجذر الثلاثي باشتقاقاته البالغة الألفَ عَدًّا، وكلٌّ منها متّسق اتساقاً صوتياً مع شبيهه، مشكّلاً من أيّ جذر آخر ، يصدر إيقاعاً طبيعياً لا سبيل إلى أن تخطئه الأذن، فنحن (الإنكليز) عندما ننطق بفكرة مجرّدة لا نفكر بالمعنى الأصلي للكلمة التي استخدمناها، فكلمة (Association) مثلاً تبدو منقطعة الصلة بـ (Socins) وهي الأصل، ولا بلفظة (Ad)، ومن اجتماعهما تتألف لفظة (Association) كما هو واضح وتختفي الدالّة مدغمة لسهولة النطق ، ولكن أصل الكلمة بالعربية لا يمكن أن يَسْتَتِرّ ويَسْتَدِقّ على المرء عند تجريد الكلمة المزيدة حتى يضيع تماماً، فوجود الأصل يظلّ بَيّناً محسوساً على الدوام، وما يعدّ في الإنجليزية محسّناتٍ بديعيةً لا طائل تحتها، هو بلاغةٌ غريزيةٌ عند العربي.

1 - هذا وقد صدر كتاب ألفريد غيوم Alfred Guillaume الموسوم بـ«حياة محمد: ترجمة لسيرة رسول الله لابن اسحق» عام 1955. وشكل إضافة مهمة إلى تقليد كتابة السيرة النبوية بتيسيره مصدرًا أساسيًا من مصادرها المبكرة.

وقال الفرنسي (جاك بيرك)[1] في اللغة العربية ومقارعتها للاستعمار: إنّ أقوى القوى التي قاومت الاستعمار الفرنسي في المغرب هي اللغة العربية، بل اللغة العربية الكلاسيكية الفصحى بالذات، فهي التي حالت دون ذوبان المغرب في فرنسا، إن الكلاسيكية العربية هي التي بلورت الأصالة الجزائرية، وقد كانت هذه الكلاسيكية العربية عاملاً قوياً في بقاء الشعوب العربية.

ويقول الفرنسي (وليم مرسيه) في جمال اللغة العربية : العبارة العربية كالعود إذا نقرت على أحد أوتاره رنت لديك جميع الأوتار وخفقت، ثم تحرك اللغة في أعماق النفس من وراء حدود المعنى المباشر موكبا من العواطف والصور.

---

1 - جاك بيرك jacques berques وولدالمفكر الفرنسي المستشرق جاك بيرك في فرندة ولاية تيارت عام 1910 بالجزائر زاول دراسته الثانوية بالجزائر العاصمة لينتقل بعدها الى باريس ويستكمل دراسته العليا الا انه توقف عن ذلك وعاد الى الجزائر.وادى خدمته العسكرية بالمغرب الاقصى عام 1932 .ودرس بمصر فترة من الزمن وكتب الكثير من الكتب عن الاسلام والحضارة الاسلامية .اهتم بيرك بالأدب العربي من خلال دراسة وترجمة المعلقات العشر وأعمال طه حسين، ومحاولة الترجمة الكاملة للقرآن الكريم التي تعتبر أهم أعماله. وعرف بيرك الذي توفي سنة 1995 بكتاباته ومواقفه السياسية والأدبية والفكرية التي تبنت الدفاع عن القضايا العربية والفكر العربي، كما كون العديد من الصداقات في العالم العربي والتي لا تزال تدين له بالوفاء وعرف بيرك بحبه وتعلقه بمسقط رأسه الجزائر.

استراتيجيات حديثة
في تدريس اللغة العربية



2

الفصل الثاني

علوم النحو والأدب والتعبير

الفصل الثاني

علوم النحو والأدب والتعبير

النَّحو:

النَّحو لغةً :

النَّحْوُ: " قصدُ والطريق يقال (نَحَا نَحوَه) أي قَصَدَ قَصْدَه، ونَحَا بصَرَه إليه أي صرف وبابُهما عَدَا، و(أنحَى) بَصَرَه عنه عدَلَه، و(النَّحوُ) إعراب الكلام العربيّ، و(النِّحِي) بالكسر رِقٌّ للسمن والجمع (أنحا)" [1].

(نحوت) نحو الشيء من باب قتل قصدتُ، فالنحو القصد ومنه النحو، لأنَّ المتكلم بنحوٍ به منهاج كلام العرب إفراداً وتركيباً، والنّحْي سقاء السّمن والجمع أنحاء مثل حمل وأحمال، ونحاء أيضا مثل بئر وبئار، وانتحى في سيره اعتمد على الجانب الأيسر، وأنحى إنحاءً مثلهُ هذا هو الأصل ثم صار الانتحاء الاعتماد والميل في كلِّ وجه، وانتحيت لفلان عرضت له، وتنحيت الشيء عزلته فتَنَحَّى، والناحية الجانب، فاعلة بمعنى مفعولة؛ لأنك نحوتها أي قَصدتها[2] .

النحو اصطلاحاً :

عرفه الكثير من العلماء، ونكتفي بعددٍ منها فيعرفه ابن فارس (ت395 هـ) جاء في معجم مقاييس اللغة: النون والحاء والواو كلمة تدل على قصد ولذلك سمينحو الكلام؛ لأَنَّهُ يقصد أصول الكلام، فيتكلم على حسب ما كان العرب تتكلم: العلم

1- الرازيّ، محمد بن ابي بكر بن عبد القادر، مختار الصحاح، دار الرسالة، الكويت، 1990/ ص648

2 - المقريّ ، أحمد بن محمد بن علي الفيوميّ ، المصباح المنير ، دار الحديث ، القاهرة ، مصر ، 2003م، ص353 .

الذي يفيد في تفهم المعنى، والربط بين أجزاء الجملة الواحدة وتوضيح الغامض من التركيب.

ويعرف أيضًا: عملية تقنين للقواعد والتعليمات التي تصف تركيب الجمل وعملها في حالة الاستعمال كما تقنن القواعد والتعميمات التي تتعلق بضبط أواخر الكلمات، وكذلك يعرف أيضًا علم بقوانين يعرف بها أحوال التراكيب العربية من الإعراب والبناء وسواهما، ويمكن أن نعرف النَّحو بأنه: الأُسس والقواعد التي تصون اللسان من الوقوع في الخطأ عند النطق.

نشأة النَّحو:

لقد تعددت الأقوال في نشأة النحو العربي، إذ وصلت اللغة العربية أوَّج نضجها في عصر ما قبل الإسلام، وكانت تنقل من طريق السماع وحفظ النص على ظهر قلب من غير كتابة قواعدها، بل كانت لها ضوابط فرضتها البيئة الاجتماعية وصقلها الاستعمال ، إذ بَقِيت أزمنة طويلة من غير قواعد ، ويعزى ذلك إلى وجود القبائل العربية المتفرقة والبعيدة عن دخول الأعاجم إلى مناطقهم والاختلاط بهم، من ثم جاء الإسلام فوّحد القبائل المتفرقة، وجعل من شتاتها دولة متماسكة العرى ، قوية الجانب، وبعد توحيد العرب سياسيًا تحت راية الإسلام، وبوجود القرآن الكريم الحافظ لهذه اللغة، وجب توحيد لهجاتهم وصهرها في بوتقة واحدة؛ لأن وحدة اللغة هي رمز لوحدة الأمة، وكان صهر هذه اللهجات قد بدأ بنحوٍ غير مباشر في الأسواق التي كانت تعقد في شبه الجزيرة العربية، ثم نزل القرآن بلغة قريش فثبَّت زعامتها وسيادتها، وهيأ الجو لاندماج اللهجات الأُخر اندماجًا نهائيًا في لهجة قريش، وتُعد الفتوحات أبرز المظاهر التي أثرت بنحو مباشر في تدوين قواعد اللغة العربية أو عجلت في ذلك؛ لحاجة الشعوب المغلوبة وإقبالها على تعلم اللغة العربية؛ لأنَّها لغة الحاكمين هذا من جهة، ومن جهة أخرى دخول أعداد كبيرة إلى الإسلام وحاجتهم لتعلم أحكام الشريعة الإسلامية وفهم معان الكتاب الكريم، فخاف العرب على لغتهم من التفكّك

والوهن، وفكروا في ضبطها، ووضع قواعد لها تحفظها من العبث والضياع، وتستند إلى قوالب مكتوبة ثابتـة تستطيع هذه القوالب من الحفاظ عليها ما أمكن.

ويعدّ من أسباب وضع النحو ما نقله أبو الطيب بقوله: "واعلم أن أول ما اختل من كلام العرب وأحوج إلى التعلم : الإعراب ؛ لأنّ اللحن ظهر في كلام الموالي والمتعربين من عهد النبي (ﷺ) ، فقد روي أن رجلاً قد لحن بحضرته فقال "ارشدوا أخاكم فقد ضل" ، وقـال أبو بكر (ﷺ): "لأنّ أقرأ فأسقط أحب إليّ من أن أقرا فألحن" [1].

وكذلك ما ذكره ابن خلدون في مقدمته، إذ قال: "فلما جاء الإسلام وفارقوا الحجاز لطلب الملك الذي كان في أيدي الأُمم والدول، وخالطوا العجم تغيرت تلك الملكة بما ألقي إليها السمع ، ففسدت بما ألقي إليها مما يغايرها، لجنوحها إليه باعتياد السمع، وخشي أهل العلوم منهم أن تفسد تلك الملكة رأساً، ويطول العهد بها ، فينغلق القرآن والحديث والمفهوم، فاستنبطوا من مجاري كلامهم قوانين لتلك الملكة مطردة شبه الكليات والقواعد ، يقيسون عليها سائر أنواع الكلام، ويلحقون الأشباه بالأشباه، ثم رأوا تغيّر الدلالة بتغيّر حركات هذه الكلمات ، فاصطلحوا على تسمية إعراباً ، وصارت كلها اصطلاحات خاصة بهم ، فقيدوها بالكتاب وجعلوها صناعة لهم مخصوصة ، واصطلحوا على تسميتها بعلم النحو"[2].

ويمكن أن نلحظ سبب وضع النحو، إذ كانت الحاجة ماسة إلى وضع قواعد اللغة في القرن الأول للهجرة لسببين أساسين هما:

1- التخالط الاجتماعيّ الذي حصل بعد الفتوحات وانتشار الإسلام مما أوجب من وضع علم يوحد استعمال اللغة العربية للحفاظ عليها من الضياع.

---

1 - اللغويّ ، عبد الواحد أبي الطيب ، المتوفي (351هـ) ، مراتب النحويين ، مخطوط بالخزانة التيمورية ، رقم 1025،ص مخطوط.

2 - ابن خلدون ، مقدمة ابن خلدون ، المكتبة التجارية الكبرى ، القاهرة ، مصر ،1988م، ص134.

2- شيوع اللحن وانتشاره ليس على ألسنة المستعربين فحسب ، بل على ألسنة العرب أنفسهم ، وما أصاب لغتهم من الضعف نتيجة المؤثرات التي أدت إلى ذلك .

3- حاجة الأُمم التي دخلت الإسلام إلى تعلم اللغة العربية ، والتعامل بها محادثة وكتابة وتعلمًا وفهم القرآن ، والحديث النبويّ الشريف .

4- الوعي الحاصل عند الأمة الإسلاميّة والعربية بنحو خاص من تفعيل دور التدوين ونشر هذه اللغة لبيان حضارة وثقافة العرب .

لذا أهابت العصبية العربية بالعلماء في الصدر الأول الإسلاميّ أن يصدّوا هذا السيل الجارف الذي كاد يكتسح اللغة العربية بما قذف فيها من لحن تسرّبت عدواه إلى القرآن الكريم والسنة الشريفة بما هدوا إليه ، وسمّوه علم النحو ، غير أنهم لم تتفق كلمتهم على نوع السبب المفضي إلى وضعه ، فبعض المصادر التاريخية تذكر وقائع معينة كانت السبب عندهم ؛ لكن يمكن ملاحظة أنّ الأمر لا يعدو في الواقع أن يكون واضعه الإمام علي (عليه السلام) على ما رواهُ الانباريّ والقفطيّ، عن أبي الأسود الدؤليّ[1] (رضي الله عنه)، أن الرأي الثاني في وضع أبي الأسود الدؤليّ علم النحو كان مرهون بما رواه أبو الأسود نفسه بأنه قال :" دخلت على أمير المؤمنين علي بن أبي طالب (عليه السلام) ، فوجدت في يده رقعة، فقلت ما هذه يا أمير المؤمنين ؟ فقال إني تأملت كلام العرب فوجدته قد فسُد بمخالطة الحمراء، يعني الأعاجم، فأردت أن أضع شيئاً يرجعون إليه ويعتمدون عليه، ثم ألقى إلي الرقعة وفيها مكتوب : الكلام كله أسم وفعل وحرف، فالاسم ما أنبا عن المسمى، والفعل ما أنبئ به، والحرف ما أفاد معنى، وقال لي: انحُ هذا النّحو،

1- هو ظالم بن عمرو بن سفيان بن جندل الدُّؤليّ الكنانيّ ، واضع علم النحو ، وكان معدوداً من الفقهاء ، والشعراء ، والأعيان ، والفرسان من التابعين ، سكن البصرة وولي خلافتها في أيام خلافة الإمام علي "عليه السلام" ، ولم يزل فيها إلى أن استشهد الإمام علي "عليه السلام" ، وكان قد شهد معه صفين ، يُنسب إليه (أصول النحو العربي) ، وهو أول من نقط المصحف ، وتوفي في البصرة .

وأضف إليه ما وقع إليك، وأعلم يا أبا الأسود أنَّ الأسماء ثلاثة : ظاهر ومضمر وأسم لا ظاهر ولا مضمر، وإنْما يتفاضل الناس يا أبا الأسود فيما ليس بظاهر ولا مضمر، وأراد بذلك الاسم المبهم ، قال : ثم وضعت بابي العطف والنعت، ثم بابي التعجب والاستفهام، إلى أن وصلت إلى باب إنّ وأخواتها ، خلا و لكن، فعرضتها على علي (عليه السلام)، وكنت كلما وضعت بابًا من أبواب النحو عرضته عليه، إلى أن حصلت ما فيه الكفاية، قال : ما أحسن هذا النحو الذي نحوت ! فلذلك سمي النحو ... وروى أنَّ سبب وضع علي (عليه السلام) لهذا العلم أنه سمع أعرابياً يقرأ الآية:{أَنَّ اللهَ بَرِيءٌ مِّنَ الْمُشْرِكِينَ وَرَسُولِهُ} [1] بكسر رسوله، فوضع النحـــو"[2].

وزعم قوم أنَّ أوّلَ من وضع النحو عبد الرحمن بن هرمز الأعرج، وزعم آخرون أن أول من وضع النحو نصر بن عاصم، فأما من زعم أن الأول من وضع النحو عبد الرحمن بن هرمز أو نصر بن عاصم فليس بصحيح، والصحيح أن أول من وضع النحو الإمام علي بن أبي طالب (عليه السلام) ؛ لأنّ الروايات كلها تسند إلى أبي الأسود الدؤلي، وأبو الأسود يسند إلى علي (عليه السلام) ، فإنه روي عن أبي الأسود أنه سُئل فقيل له : من أين لك هذا النحو؟ فقال: "لفقت حدوده من علي بن أبي طالب (عليه السلام) " [3] .

لذا نلحظ أنّ أول من وضع علم العربية وأسس قواعده وحدّ حدوده أمير المؤمنين علي بن أبي طالب (عليه السلام)، ممّا نقله أبي الأسود الدؤليّ، أو ما رواه الرواة، أو يمكن استنتاجه ممّا جاءنا من الإرث اللغويّ الكبير، إلا وهو (نهج البلاغة) وهو مجموع ما نُقل من خطبه العصماء ورسائله وحكمه التي إلى الآن تدر علينا من بليغ الكلام وفصاحته وما يحمله من المضامين اللغويّة والاجتماعيّة، السياسيّة، والاقتصاديّة، والبلاغيّة ... وسواها، تغنينا عن الوافد من أدبيات الغرب.

1- سورة التوبة : آية 3 .

2 - الطنطاوي ، 1997 ، ص14

3 - الانباريّ ، م ـ ت ، ص 177

صعوبات تدريس النحو :

الدراسات اللغوية لم تأت من باب الصدفة، وهذا الكم الهائل من المؤلفات التي تناولت الحديث عن اللغة العربية، ولاسيما النحو في مقدمة علوم اللغة، والثقافة العربية التي شهدت ذلك الجهد الوفير من علماء العرب، وذلك لخوض الكثير من العلماء في تأليف وتدوين الكثرة من المعاجموالتصنيف والشروح والاستدراكات، إلاّ إذا أُثيرت مشكلة صعوبة اللغة العربية تبادر إلى الذهن صعوبة النحو، كونها القالب الذي يجعل اللغة أكثر إدراكًا وفهمًا، وهي القوالب التي يوضع على أساسها الكلام ، تلك الصعوبة التي هي جزء من اللغة، لكن من عظيم قدره، وخطير مكانه أطلقت صعوبته على اللغة ككلٍّ؛ لأن الغرض الرئيس من تدريس النحو هو تكوين الملكة اللسانية، وتفادي الوقوع في الخطأ.

وبالإمكان الحديث عن صعوبة تدريس النحو في تفصيل ميسّر يمكن إبانتها في ثلاثة محاور رئيسة وهي :

المحور الأول: مادة النحو

إنّ المفهوم النحويّ هو الصورة الذهنية للوظيفة التي تؤديها الكلمة ـ بمعناها المعجميّ ، أو الدلاليّ ـ في الجملة صرفاً وتركيباً ، ويتحدد هذا المفهوم في مصطلح نحوي له تعريف يحدد المعنى الوظيفيّ للكلمة ، أما القواعد النحوية فهي تجريدات أكثر تعقيداً من المفهومات النحوية نفسها ، ومتضمنة أكثر من مفهوم ، فضلاً عن عدة علاقات تحكم سلوك المفهومات فيما بينها داخل التركيب الذي يعبر عن قاعدة نحوية .

ولعلّ هذا هو السبب في بعض مظاهر الصعوبة التي يوصف بها النحو العربيّ، وهناك أسباب لتلك الصعوبة تعود إلى تعدد مستويات التحليل في البنية النحوية، ولكلٍّ مستوى مفهوماته المجردة، وقواعده، ثم أن القواعد والمفهومات في مستويات التركيب والصوت والصرف، ليست منفصلة، بل متآزرة مع بعضها، فضلاً عن إسنادها كلها إلى أصول الوضع، وما أسفر عنه الاستعمال اللغويّ من أحوال تبدو كأنها قواعد فرعية تقف بإزاء القواعد الأصلية التي تحددها أصول الوضع، فتكثر الشكاوى

من أنّ للنحو مسائل كثيرة متعددة، وأصل الوضع فكرة مجردة تعدّ من ثوابت التحليل اللغويّ ، ترد إليه الأصوات ، وأنواع الكلمات ، وفروع القواعد ، ويسهل في ضوئها بناء القواعد بدلاً من الاعتماد على مفردات اللغة كلها.

ويمكن تلخيص صعوبة مادة النحو بالآتي :

1- يعدُّ المتعلم أنَّ مادة القواعد النحو صعبة لما فيها من تعقيدات وضعت من المؤلفين مسبقًا ، والاعتماد على الاستنباط والموازنة وما فيها من تفريعات وتقسيمات.

2- إحساس المتعلم بأنها قوانين مجردة تتطلب مجهودًا فكريًا لاستيعابها، وعدم استساغته تلك القوانين لصعوبة تعلمها، وفوق هذا كله يأتى بالمتعلم مجبورًا على إتقان القاعدة شاء أم أبى في تقبل القاعدة وفهمها.

3- كثرة القواعد النحوية وتشعبها وكثرة تفصيلاتها في المراحل العمرية جميعها، بنحوٍ لا تساعد على تثبيت هذه المفاهيم في أذهان الطلبة بل تجعلهم يضيقون بها، بل تجعلهم يحفظون القاعدة وتُنسى بمجرد انتهاء الدرس النحوي .

4- إنَّ القواعد النحوية التي تُدرّس داخل المدارس لا تحقق الأهداف الوظيفية في حياة المتعلمين ، ويشاع ظاهرة حفظ القاعدة ولا يستطيع المتعلم تطبيقها في حياته اليومية، وهذا بعيد كل البعد من الغاية التي وضعت لها القواعد النحوية .

5- عدم ربط المباحث النحوية بكلياتها وإدراجها تحت العنوانات الرئيسة التي تنـطوي تحتها، فنجد الموضوع الواحد يُفرّع إلى عددٍ من الموضوعات ومنها مثلاً، ما نجده في الفعل المضارع وجزمه، ونصبه وبنائه، فكلّ موضوع قائم بذاته متفرّع له قواعده، مما يشتت أفكار الدارس أفكاره ومبتغاه الذي يريد الوصول إليه .

6- كثرة التأويلات في الأصول، فضلاً عن شرحها عقّد النحو وعَسّره أمام القارئ .

المحور الثاني: بناء مناهج التدريس

يعدّ الحديث عن مناهج النحو في مراحل التعليم كافة وطرائق تدريسها ، التي ينبغي على الباحثين توجيه العناية بها والانتباه إلى ما تعانيه تلك المناهج من مشكلات ، يمكن ملاحظتها والوقوف عليها من طريق تقويمها ، وتحديد أبرز نقاط الضعف التي يمكن معالجتها .

ولو دققنا في الكتب المدرسية المؤلفة لتدريس القواعد النحوية في المراحل المختلفة نجد أنّها جمعت بين الطرائق التدريس المعمول بها قبل آلاف السنين في التعليم، وهي الطريقة القياسية، والطريقة الاستقرائية "الاستنباطية"، والطريقة المعدلة القائمة على تدريس القــواعد مـن طريـق النص، وطريقة المناقشة، التي يقوم على أساسها تدريس قواعد النحو في الوقت الحالي .

والتعديل الذي ينبغي أن يكون هو تعديل المناهج الحالية المتداولة بين أيدي الطلبة ، وكذلك التغيير الذي ينبغي التركيز فيه هو تطوير طرائق التدريس وأساليبه في مدارسنا بما يلائم المناهج الموجودة في كلِّ مرحلة من المراحل الدراسية؛ لأنَّ الصعوبة التي يجدها الطلبة ليست في المؤلفات التي وضعها المتخصصون في مجال تيسير النحو فقط ، بل في المناهج المدرسية التي يقرؤون فيها ويختبرون منها في نهاية العام ، كذلك يجد هؤلاء التلاميذ صعوبة حفظ القاعدة وتذكرها وذلك لتفرعاتها، ولا يتم ذلك إلاّ بعد الوقوع في الخطأ لعدم فهم الدارس للقاعدة وما مطلوب منه في الدرس، ويبقى يقلب في القاعدة، ويخضع تفكيره للمحاولة والخطأ، من غير معرفة سبب ذلك ، والنتيجة تكون عدم تحقيق الأهداف المرجوة من تعلم القواعد النحوية.

إنّ ضعف إعداد المتعلمين نابع من ضعف مناهج اللغة العربية، وضعف الأهداف التي وضعت لأجلها، وقلة الإفادة من البيئة والمجتمع لإثراء العملية التربوية، فضلاً عن ضعف ملاءمتها لحاجات المتعلمين، والتطورات الحاصلة في مجالات الحياة عامة منها الاجتماعية، والاقتصادية، والثقافية، والعلمية التي تحدث في

بلدان العالم، لأنّ العملية التعليمية حلقة مترابطة متكوّنة من المدرِّس والمنهاج والطالب، وان أي خلل موجود في أحدى هذه الركائز يسبب تدني في مستوى التعليم.

ويمكن أن نلخص بعض المشكلات الموجودة في المناهج فيما يأتي :

1- يركز المنهج في الجوانب النظرية واللفظية؛ ويتخذ الاختبارات التقليدية بنحوها وسيلة لتحديد مدى ما اكتسبه الطلبة من المعرفة ، وقد أدى ذلك إلى إهمال النواحي العملية والتطبيقية .

2- يلحظ في بعض المراحل التعليمية ولا سيما في المرحلتين (الابتدائية، والإعدادية) مسائل لا تؤدي الوظيفة الأساسية للنحو المتمثلة في التركيب السليم ، وضبط الكلمات ، ومع ذلك نراها في المناهج مطروحة بنحوٍ معمقٍ ومفصلٍ، بما لا يتلاءم مع المرحلة التعليمية، لذا يُفضّل أن تؤجل هذه المسائل إلى مرحلة أعلى وأكثر تخصيصاً كالكليات والمعاهد[1].

3- إنّ المنهج لا يُعنى بترتيب أبواب النحو وقواعده، فنجد المناهج التعليمية مضطربة والتقديم والتأخير في الموضوعات واضحًا، فمقررات المراحل المتوسطة هي نفسها تدرس في المراحل المتقدمة، وكذلك تشتيت الموضوع الواحد إلى عدد من المراحل، فمثلاً نجد رفع الفعل المضارع مستقل لوحده، ونصبه في موضوع مستقل آخر، وكذلك جزمه، وبناءه، مما يؤدي إلى تشتت الموضوع لدى المتعلم، وعدم إمكان الإلمام به.

4- عدم الإفادة الكاملة من الوسائل التقنية الحديثة المساعدة على تيسير المحتوى التعليمي في المنهاج ، منها البرامج التلفزيونية، والإذاعة المدرسية، والملصقات التعليمية، التي تساعد بنحوٍ كبير على اكتساب المتعلم للمفاهيم اللغوية وممارستها في الحياة اليومية .

---

1 - البجة، عبد الفتاح حسن، أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها ، دار الكتاب الجـامعي ، العين ، 2005م، ص248.

5- التجاهل الواضح لمناهج اللغة العربية ، فلا نجد الترابط بين منهج اللغة العربية مع المناهج الأُخر، وعدم توجيه المدرسين باستعمال اللغة الفصيحة والابتعاد عن العامية داخل غرفة الصف، وجعل اللغة العربيّة محوراً مهماً في التخصصات جميعها، كي يستطيع المتعلم الإلمام بها من طريق التطبيق الفعليّ في الدروس الأُخر ليس في درس قواعد اللغة فقط.

المحور الثالث: طرائق التدريس المستعملة

التدريس هو رديف المقرر المدرسيّ ، فالمدرس يسير على ما وضع في المنهج ومتطلباته، والأهداف المتوخاة من المنهج؛ ولكنه في الوقت نفسه يستطيع الابتكار والتجدد المستمرين، فلا يعني مثلًا اقتصار المقرر المدرسيّ على القواعد الكلية المجردة وضرب الأمثلة الجافة المكررة، لكن لا بد من التنوع في الطريقة والتجديد فيهما، وهذا يتطلب مدرسً واعيًا متطلع على الطرائق والأساليب، ويعني ذلك أن يبدأ المدرس انطلاقًا من نفسه وشخصيته ومعلوماته وحصيلته العلمية والتربوية وخبراته في التجديد؛ لأنّ المدرس الجيد هو المبدع والمبتكر، الذي ينتهج أسلوبًا وخطًا معينين طيلة مدة تدريسه ويعتمد اعتمادًا كليًا على تحفيظ القواعد والقوانين .

على الرغم من تعدد طرائق التدريس في مجال النحو وفي مختلف المواد الدراسية فإنّ الاتجاهات الحديثة في التدريس ترفض تفضيل طريقة معينة على طريقة أخرى على وجه الإطلاق ، فليس هناك طريقة مرفوضة كلياً ، وأخرى مقبولة بتمامها ، وتؤكد تلك الاتجاهات الحديثة ضرورة أن تتزايد البحوث التي تُعنى بالتفاعل بين الطريقة وأنماط السلوك الطلابيّ وبعض جوانب المحتوى أو المعرفة ، فهذه الدراسات قد تثبت لنا أنّ كلَّ الطرائق صالحة للتدريس في نوع معين من المعرفة ، بل أجزاء معينة من المحتوى نفسه مع الطلبة ذوي الخصائص المعينة، وتوضح لنا بعض الدراسات عقم عدد من تلك الطرائق أو معظمها في معالجة المحتوى كلّه، أو بعض جوانبه .

ويمكن تلخيص عدد من العيوب الموجودة في طرائق تدريس مادة النحو فيما يأتي:

1- استعمال طرائق التدريس التقليدية، وعدم مواكبة العصر، من التطور الحاصل في عمليات التدريس وظهور الطرائق، والنماذج والاستراتيجيات الحديثة القائمة على النظريات والأساليب التي تمكن المتعلم من فهم المادة العلمية .

2- عدم التزام غالب المدرسين بطريقة التدريس السليمة في تدريس القواعد النحوية، فبعض المدرسين يستعمل طريقة غير ملائمة للموضوع، ويكتفي فيها ولا يرعوي باستعمال الطريقة الملائمة التي تراعي مستوى المتعلم وكذلك المنهاج والموضوع .

3- عدم استعمال طرائق تدريس متضمنة وسائل تعليمية تيسر للمدرس الجهد المبذول ، والوقت المهدور في تدريس مادة النحو ، وتزيد من استقبال المتعلمللمادة الدراسية .

4- عدم ملاءمة طرائق التدريس لموضوعات المنهج المقرر ، ممّا يخل في طرح المادة العلمية ويسبب الإرباك لكلا طرفي العملية التعليمية (المدرس والطالب).

5- إنّ المدرس لم يلم بطرائق تدريس متنوعة وإنما نجده يعرف طرائق التدريس التقليدية الخمس المعمول بها في الغالب في مدارسنا وهي (المحاضرة ، والقياسية ، والاستقراء ، والنص ، والمناقشة)، وان كانت هذه الطرائق لا تخلو من الميزات والمحاسن ، إلاّ أنّ هذه الطرائق لا تلبي حاجات المتعلمين، وقد أثبتت الدراسات الميدانية عجز هذه الطرائق من إيصال المتعلم إلى المستوى المطلوب في تعلم اللغة العربية.

إنّ ما ذُكر آنفاً يمكن إدراكه ومعالجته ، إلاّ أن هناك عوامل لا يمكن تداركها أو صعوبة تداركها ومعالجتها ، ويمكن ذكرها باختصار على النحو الآتي :

1- **العوامل البيئية** التي تؤثر في حياة المتعلم ، فإنَّ المتعلم يتأثر تأثيراً مباشراً ببيئته التي نشأ بها ، وإن الإنسان لا يتعلم إلاّ من نشاطه واحتكاكه ببيئته وتفاعله معها .

2- **العوامل النفسية** للمتعلم ، فقد يكون المتعلم أو المدرس لا يمتلك المؤهلات التي تمكنه من تعلم اللغة العربية ، أو صعوبة تعلمه كـ(الأمراض النفسية العامة، والتأتأة ، والثأثأة ... وسواها).

3- **العوامل الاجتماعية** للمتعلم ، فقد يسود في المجتمع العادات والتقاليد والقيم التي لا تُمكِّن المتعلم من إتمام تعليمه ، وإهماله لعملية التعليم بنحوٍ عامٍ .

4- **خصائص العصر** ، إنّ لخصائص العصر دوراً بارزاً في بناء البنية المعرفية لدى المتعلم ، وذلك التوجه الموجود للمتعلمين إلى الدراسات العلمية أكثر من توجههم إلى الدراسات الأدبية، لما آلت إليه سمات العصر من تقدم العلوم والتكنولوجيا، وأدى إلى ضعف ميول المتعلم إلى تعلم قواعد النحو، وإبعاده من تعلمها.

تيسير عملية تدريس النحو:

بعدما ذكرنا من معوقات أو صعوبات تدريس النحو وتحدثنا عنها بثلاثة محاور رئيسة، وقد يكون أطنبنا في ذلك، إلاّ أنه من المهم الحديث بنحوٍ إجماليّ عن محاولات التيسير في الجوانب جميعها التي ذُكرت آنفًا في مضمون واحد ، كي لا يطول الحديث ممّا يصيب القارئ الملل ويشتت الفكرة التي يراد إيصالها إليه .

تظافرت الجهود إلى تطوير مناهج النحو في المدارس، وعلى الأصعدة جميعها، إذ شملت المادة النحوية ومناهجها وطرائق تدريسها، وتوجه الكثير من العلماء واللغويين والتربويين قديماً أو حديثاً إلى إيجاد الحلول الملائمة لتيسير النحو للطلبة، وفي العديد من المؤتمرات والندوات التي عُقِدَتْ رمتضرورة تيسير مادة النحو للمتعلمين ، وتذليل الصعوبات التي تواجه المتعلم لتعلم اللغة العربية .

وابتداءً نقول إنّ التيسير لن يكون ، في النحو العربي نفسه ، فهذا أمر ليس بمستطاع ، إذ استقرت أحكامه ووضعت ركائز النحو على نحوٍ أسسه نحاة العرب على النحو الذي عرضناه في طبيعة مشكلات تدريسه، إذ لا يمكن الابتكار والابتداع في

النحو نفسه ؛ ولكن إذا كان هناك تيسير ، فهو تيسير في تعليم النحو ويشمل ما تحدثنا عنه آنفاً ، " بل الأمر الذي ينبغي أن يشغل المعنيين بتعليم اللغة بدءًا من اشتقاق أهدافها وانتهاء بأساليب تقويم تعليمها ؛ أي منهج تعليم اللغة العربية في التعليم العام كله ، وفي كلِّ مرحلـــة من مراحله".

وإذا أردنا الحديث عن محاولات تيسير النحو فنبدأ بالعلماء القدامى الذين نادوا بتيسير النحو ، منهم نجد الكسائيّ وضع كتاباً سماه "مختصر النحو"، وأول من حاول تيسير النحو بنحوٍ فعليّ كانت محاولة ابن مضاء القرطبيّ الذي دعا إلى إلغاء نظرية العامل ، واعتراضه على تقدير العوامل المقدرة ومتعلقات المجرورات والضمائر المستترة في المشتقات ، ثم طلب بإلغاء التمرينات غير الوظيفية ، والاقتصار على ما يفيد اللغة واقعاً وفعلاً .

أما الجاحظ [1] فقد وجه نصحاً إلى معلمي اللغة العربية قائلاً : أما النحو فلا تشغل قلب الصبي منه إلاّ بقدر ما يؤديه إلى السلامة من فاحش اللحن ، ومن مقدار جهل العوام في كتاب إنْ كتبه ، وشعر إنْ أنشده ، وشيء إنْ وضعه ، وممّا زاد على ذلك ، فهو مشغلة عما هو أولى به من المثل والشاهد والخبر الصادق والتعبير البارع ، وإنما يرغب في بلوغ غاية النحو ومجاوزة الاقتصاد من لا يحتاج إلى تعريف جسيمات الأمور وتدبير المصالح للبلاد والعباد ، ومن ليس له حظ غيره ولا معاش سواه، وعويص النحو لا تجدي في المعاملات ولا يقطر إليه شيء.

1- الجاحظ (150-255هـ/ 767 -869 م) أبو عثمان عمرو بن بحر، أديب وعالم موسوعي اشتهر في القرنين الثاني والثالث الهجريين / التاسع الميلادي. ولقب بالجاحظ لجحوظ عينيه وكـان إلى ذلك جهم الخلقة. ولد في البصرة وفيهـا نشـأ وترعـرع. وكـان أول أمـره يبيـع الخبـز والسـمك بسيحان بالقرب من البصرة في العراق ، لقد شغف الجاحظ منذ نشأته بالقراءة، حتى أنه اعتاد أن يكتري دكاكين الوراقين ويبيت فيها ليطـالع الكتـب، التـي لا يقـدر عـلى اقتنائهـا، المؤلفـة منهـا والمترجمة، في مختلف العلوم وفروع المعرفة، مما ساعده بما وُهب من قوة حفظ وسرعة خاطر، عـلى أن يلم بمختلف العلوم والمعارف ويحصل على ذخيرة وفيرة من ثقافـة عصره وأخبـار الأولـين، والتاريخ والكلام والإلهيات والطبيعيات والفلسفة .

إنّ إمعان النظر في النص المنقول عن الجاحظ ، نجده يوجه العناية إلى أساسيات القواعد النحوية ، والابتعاد ما أمكن عن ما يشغل الدارس في النحو من الفرعيات في مادة النحو ممّا يؤدي إلى تشتت أفكاره ، والاقتصار على ما يحتاج إلية الدارس من المادة التي تحميه من الوقوع في اللحن .

أما في الحديث عن المناهج وتيسيرها فقد عنى جملة من العلماء في كتاب سيبويه الذي يقع في خمسة مجلدات ، فدرسه أبو جعفر النحاس المتوفي 339هـ، ووضع مختصرًا له أسماه (كتاب التفاحة) وهو في ست عشرة صفحة عرض بها القواعد الأساسية ، وكذلك وضع ابن اجروم الصنهاجيّ المغربيّ المتوفي 723هـ (متن الأجرومية) الذي لا يتجاوز العشرين صفحة، لذلك نجد المحاولات القديمة في تيسير مادة النحو اتسمت باختصار المطولات.

ومن المحدثين أبدى كلّ من رفاعة الطهطاويّ وحنفي ناصف وعلي الجارم ومصطفى أمين ، استعداداً واضحاً في تيسير النحو للناشئة فكانت لهم مؤلفاتهم ، التي قصدوا من ورائها إخضاع مادة النحو للأساليب التربوية الحديثة ، والتي تيسر على الناشئة دراستها واستيعابها، لذا نرى طه حسين يوجه العناية إلى تحديث الدرس النحويّ في قوله : قد تغيرت الحياة، وتغيرت العقول ، وأصبح النحو العربي تاريخاً يدرسه المتخصصون ، ولم يبق بعد من نحو ميسر قريب ، لتفهمه هذه الملايين الكثيرة من التلاميذ .

وفي عام (1937م) نشر إبراهيم مصطفى كتابه " إحياء النحو الذي يدعو فيه إلى الابتعاد عن الفلسفة ، وإلغاء نظرية العامل ، والاحتكام في الإعراب إلى المعنى ، وبناءً على مقترحاته التي عرضت على مجمع اللغة العربية في عام 1945م ، فقد أقر المجمع هذه المقترحات منها : " الاستغناء عن الإعرابيين التقديريّ والمحليّ في الجمل وإلغاء العلامات الفرعية في الإعراب ، وهي : الرفع والنصب والجر والجزم والاكتفاء بألقاب البناء الضم والفتح والكسر والسكون ، وإقامة صرح النحو على ركنين أساسيين ، هما :

الموضوع والمحمول ، وقد تلاهما تكملة جميع المفعولات ، وحذف الإعلال والإبدال الصرفيين .

وقد عُقِدَتْ العديد من الندوات والمؤتمرات العلمية التي تؤكد في توصياتها ضرورة ترسيخ العلم الحديث منهجاً ، وفكراً ، وتطبيقاً ، واستيعاباً ، وجاء في الندوة العلمية المنعقدة في بغداد للمدة (26-28 شباط 1983) وفي الندوة (25 تموز 1984) في بغداد أيضاً تأكيد أهمية استعمال الطرائق التدريسية الحديثة في التدريس .

إنّ ما ذكرناه يوضح محاولات تيسير النحو قديماً وحديثاً ، لما يحمله النحو من أهمية كبيرة وعلى مرّ العصور، ابتداءً من القرن الثاني الهجريّ بعد وضع النحو، ومرورًا بالمدارس التي عنيت به وإلى يومنا هذا ، فقد أكدها علماء النحو اخذين بالحسبان ضرورة تسهيلها وتبسيطها للمتعلمين حتى تستقم ألسنتهم ويبتعدون عن اللحن والزلل في الكلام.

ومن عرض المحاولات آنفة الذكر يمكن وضع نقاط رئيسة يمكن إتباعها لمعالجة تدريس النحو وهي :

1- تصفية المادة النحوية من تعدد الآراء النحوية تبعًا لاختلاف المدرستين الكوفية والبصرية، وعدم الإكثار من المصطلحات والتعريفات، وتجنب تقديم الأوجه الإعرابية للمتعلم إلاّ بما يخدم الواقع.
2- ربط القواعد بالمفاهيم والعلاقات التي تعبر عنها بعض المباحث النحوية، مثل: علاقة الظرفية ، وعلاقة الحالية ، وعلاقة السببية ...وسواها .
3- التركيز في المباحث النحوية الوظيفية التي تستعمل بكثرة في الحياة ، في أساليب الكتاب المعاصرين والقدماء .
4- ملاءمة المباحث التي تدرس لخطة الدراسة في كلِّ صف ، ونقل بعض المباحث النحوية من صف إلى آخر .

5- حذف عدد من الأبواب النحوية التي تصعب على الطلبة ، والاقتصار على عدد من المباحث بما يتلاءم ومستويات الطلبة .

6- استعمال الوسائل التعليمية الحديثة في مواقف تعلم القواعد النحوية بلا تكلف ؛ لانّ استعمالها يضفي على الدرس النحويّ فاعليةً وتشويقاً للمتعلمين في استعمال هذه القواعد.

7- الاهتمام بالموقف التعليميّ والوسائل التعليمية وطرائق التدريس المستعملة الملائمة والجو المدرسيّ، والنشاط السائد فيه من المدرس والتلاميذ لكي يتماشى مع الدراسات النفسية .

8- مواكبة التطور الحاصل في ميادين التعليم في بناء المناهج بما تتماشى مع قوانين التعلم الحديث، وتتوافق مع نظريات علم النفس، والنضج العقليّ، ومراحل النمو، ومراعاة الفروق الفردية، بما تؤدي بالنهاية إلى تذليل الصعوبات للمتعلم .

9- ضبط المناهج النحوية ، واستعمال اللغة الميسرة التي يستطيع المدرس والطالب استياغها ، والابتعاد ما أمكن عن الشواهد التي يصعب فهمها.

10- استعمال الوسائل التقويمية المستمرة للمادة النحوية وللمنهج ، وما يسمى بـ(التقويم التتبعيّ) الذي يبقى ملازمًا للمنهج والوقوف على مواطن الضعف التي تكمن فيه .

11- استعمال طرائق التدريس الحديثة التي طُبقت على المجتمعات، وأدت إلى رفع مستوى المتعلم .

12- الابتعاد عن التنظير والتوجه إلى التطبيق، فنجد الكثير من الدراسات التي وضعت لم تطبق على الرغم من فاعليتها في تحقيق الأهداف المنشودة في بناء شخصية المتعلم منجوانبه جميعها .

الأدب والنصوص:

الأدب لغةً :

جاءَ في لسان العرب: " الأدب أدباً، لأنَّهُ يأدبُ الناسَ إلى المَحَامِد،وينهاهم عن القبائح... وأدبه فتأدب علَمه " [1].

وجاء في القاموس المحيط "الأدبُ: الظَّرفُ وَحَسنُ التناول وأدبَ البِلاد إيداباً: مَلأها عدلاً، وأدبُ البحرِ: كَثْرَةُ مائِه" [2].

الأدب اصطلاحًا:

المعاني الرقيقة في الألفاظ المؤثرة التي يتخذها الأديب تعبيرًا عما يجيش في صدره من أفكار أو خواطر أو عواطف، بما يترك أثارًا في القارئ والمستمع .

ويعرف : الفن الذي يناغي الأحاسيس والمشاعر عبر الألفاظ مستقاة بنحوٍ جميل وجذاب يثير عند المستمع عواطفه المكنونة وتجعله يغوص في عالم الأفكار.

ويعرف ايضًا : الملكة الراسخة في النفس، التي يمكن للفرد أن يعبر فيها عن مكنونه الداخلي ويسبره في أغوار عوالم الجمال والإبداع .

نشأة الأدب:

قد استعملت لفظة "الأدب" على مجموعة منالإرث اللغوي أكان ذلك قصص منثورة أو شعرًا منظوم، والآثار المنقولة شفويًا أو المكتوبة التي يتجلى فيها العقل الإنساني بالإنشاء والفن الكتابي، فكانت كلمة "الأدب" تدل على معان متعددة في العصر الجاهلي ، هي: دعوة الناس إلى مأدبة الطعام أو الدعاء إلى المأدبة أي الجلوس والحديث، كما دلت في العهدين الجاهليّ والإسلاميّ على الأخلاق التي يحملها الفرد وعادةً تكون محمودة وجيدة، ثم أُطلقت لفظة أدب على تهذيب النفس وتربية وتعليم

---

1 - ابن منظور،مج1،2003م، ص245 .

2 - الفيروزابادي،2009م، ص64 .

الفرد على مجموعة من المعارف والشعر، وفي القرن الثاني عشر استعملت لفظة "أدب" على فروع متعددة وهي معمول بها إلى ألان وهي الشعر والنثر وعلم العروض والنقد الأدبيّ .

إذا أردنا معرفة الأدب وفنونه ما تعرض إليه ابن خلدون(732- 808 هـ) في مقدمته لدراسة الأدب بقوله : "ثم إنهم إذا أرادوا حدَّ هذا الفن قالوا : الأدب هو حفظ أشعار العرب وأخبارها والأخذ من كلِّ علمٍ بطرفٍ .... وسمعنا من شيوخنا في مجالس التعليم أنَّ أصول هذا الفن وأركانه أربعةٌ دواوين وهي: أدب الكاتب لابن قتيبة، وكتاب الكامل للمبرد، وكتاب البيان والتبيين للجاحظ، وكتاب النوادر لأبي علي القاليّ "[1].

ويرى بعض كتاب الأدب إن الأزمنة الأدبيّة تكون طبق تطور التاريخ، فقسموا العهود الأدبيّة إلى خمسة أقسام، والقسم الآخر يذهب إلى إن الأدب العربي قديم ، إذ وصلت نصوصه عن عمر لا يزيد على ألف وستمائة سنة ، هذه السنوات قسمت إلى ثلاثة حقب وهي الأدب القديم ، والأدب المحدث، والأدب الحديث، كما وتوجد فئة أخرى من الأدباء قسموا عصور الأدب طبقًا للاعصر السياسية في التاريخ .

ويمكن تقسيم مراحل الأدب العربي على ست مراحل : العهد الجاهلي والمخضرمين، وصدر الإسلام،والعهد الأموي ، والعهد العباسي ، والعهد التركي، والعهد الحديث.

ولو نظرنا إلى تاريخ الأدب العربيّ ظلَّ الأدب العربيّ مدّة طويلة يعتمد على الرّواية والنقل من طريق المجالس والأحاديث التي تدور فيها قبل أن يعتمد على الكتابة، شأنه في ذلك شأن معظم الآداب القديمة التي جاءت نقلًا من ثم دونت .

ولم يظهر الشّعر العربيّ كما هو موجود الآن، وفيما وصل إلينا من أدب الجاهليّة وكما هو معروف اليوم، فقد سبق هذا النّضوج تطوّر في المعنى وفي المبنى

1 - ابن خلدون ، مقدمة ابن خلدون، المكتبة التجارية الكبرى، القاهرة، مصر،1988م، ص553.

وكان هذا التّطوّر طويلًا وقد قيل أن الحداء أصل الشّعر وأنّ أوزان الشّعر العربي رتّبت على وقع أقدام الإبل أو ما نقل عن الخليل بن أحمد الفراهيديّ بأن الأوزان أخذت من ضرب الحدادين ونقر وتصفيق الحجاج، وكان الشّعر العربيّ من أصل وضعه ذات ميّزات خاصّة لا يحتويها أي شعر أخر من تعدد الأوزان ومروق الألفاظ وزينة الكلام، وكذلك تقوم على انتقاء الألفاظ ترتيبها ترتيبًا موسيقيًّا خاصًا تألّف منه ما نسمّيه الوزن الشّعري وهو ما موجود الان بستة عشر وزنًا وألفاظ تنتهي بحروفٍ متشابهة هي بمثابة قرار لتلك الموسيقى تسمّى قافية.

ويتّفق مؤرّخو الأدب على أنّ الرّجز أقدم أنواع الشّعر تاريخًا، وأنّ الوزن والقافية كانا القوالب التي من طريقها يمكن أو يحدث الإنشاد ويجعلان الشّعر شديد الارتباط بالغناء، ومن المرجّح أنّ العرب كانوا في بدء أمرهم ينشدون الشّعر ويتغنّون به وفقًا لما تقتضيه الأحوال وكانت مراحل التطور في الشعر العربي مرتبط بالأدب نفسه أو هو حجر الرحى التي تدور حوله الدوائر فمن خلال الدراسات توضح أن الأدب العربي وهنا القد في الشعر تتجلّى فيه الرّوح العربيّة في جميع أطوارها، ويبين وينقل المآثر والتاريخ العربيّ من الأصالة والامتزاج، البداوة والحضارة، والنّهوض والجمود، والقوّة والضّعف، فهو مرآة تنازع البقاء والتّحرّر من كلّ نير يحفل بالفخر والحماسة والفروسيّة ووصف المعارك وآلاتها والوحوش وفلواتها والفرس والنّاقة مطيتي المغامرات، ويحفل بالهجاء الّذي يزود عن الأعراض عندما لا تزود عنها السّيوف والرّماح ويصف من خلال الصور الشعرية الساحرة ، وكذلك مرآة للعقل البدويّ الّذي يغلب على أدبه الفطرة والطّبع أكثر من الاكتساب والجهد، فكان ذلك سببًا في ضعف المنطق والتّسلسل في الشّعر العربي والمؤلّفات الأدبيّة.

وهو مرآة حياة أرستقراطيّة أكسبته من جهة رفيعة ونفسًا عاليًا ومن جهة أخرى جعلته يبتعد عن الحياة الشّخصيّة والحياة العامّة وعن الشّعور الإنسانيّ الخالد، ويصدر عن العاطفة الصادّقة ويشغل في ميدان ضيّق من التّزلف والتكسّب: من

مدح ورثاء وما إلى ذلك من أمور تقيّد القريحة الشعريّة، وحتّى في الغزل نزع الأدب العربيّ نزعة التّقاليد إرضاء للخواطر وتعويضًا عن الوحي الطّليق، فأصبح الأدب أدب مناسبات لا أدب وحي، وقد غلب ذلك في العهد العبّاسيّ خصوصًا، مع أنّ الأدب العربيّ لم يخلُ من الأدب الشّعبي المتحرّر كأدب أبي نوّاس وأدب الجاحظ وروايات ألف ليلة وليلة ... وسواها، والأدب العربيّ مرآة للحياة اللاهية الّتي عرفها العرب وغزتها عادات الشّعوب المجاورة غير العربيّة التي اختلط بها العرب من طريق الفتوحات والتّجارة والجوار فكان من جرّاء ذلك الأدب الخمريّ والغزل والموسيقى ووصف اللّهو على أنواعه.

كما أنّ الأدب مرآة للامتزاج بين العقل العربيّ والعقل اليونانيّ وحكمة الهنود والفرس الّذي نتج عنه التّأمّل والعلم، ولا سيما في العهد العبّاسيّ إذ ظهر الزّهد والتّصوف والعلم بكافّة فروعه واكتسبت فيه الحكمة والمثل عمقًا وقوّةً وهذا ما يجعل الترابط الفكري الموجود في بين الشعوب والأمم .

وأخيرًا نجد إنّ الأدب العربيّ مرآة الوعي والانفتاح، ذلك أنّ العربيّ ينفتح بسهولة على الثّقافات العالميّة ويتكيّف معها بسرعة ويحسن الإفادة من كل حالة، هذا الانفتاح يتجلّى في أدب النّهضة الأخيرة والأدب المعاصر، حيث تتوفّر فيه العناصر العالميّة والإنسانيّة ويتّسع نطاق الفنون الأدبيّة شعرًا ونثرًا.

وكلُّ هذه المراحل التي مرَّ بها الشعر العربي ما هو إلا نقل لواقع الأدب العربي؛ لأن الشعر هو الركيزة الأساسية التي يظهر بواطن الأديب وما يملك من ملكات يستطيع بها سبر أغوار عوالم المعني ليصل العقل إلى نشوته والذوبان في الأفكار المنقولة إليه.

أهمية الأدب:

إنّ نشأة الأدب كانت ثمرة لحاجة الإنسان إلى التعبير عن عقله وحاجاته، وفي ذلك يشبه بقية الفنون كالرسم والموسيقى والغناء، إلا أن الأدب يجمع أكثر خواص هذه الفنون ويزيد عليها الإفصاح وسهولة التناول والشيوع ويضاف إلى ذلك إنه ينماز

بإيصال المعارف إلى المتلقين في كلِّ مكان، وعلى هذا القول لا نستطيع أن نفهم الحياة من جميع جوانبها بدون أدب، ولو فكرنا جيدًا نجد أن اعقد ألوان النشاط الإنسانيّ وأشدها غموضًا النشاط الأدبيّ؛ لأن كل تغيير في بنية الكلمات أو في نظام التراكيب، هو في الحقيقة ينبغي أن ينظر إليه على أنه نتاج جديد ذو دلالة كامنة في العمل الأدبيّ الواردة به، ولكن قياسًا على قوانين اللغة العامة والخاصة، فالنص الأدبيّ نسيج اللغة الموظفة في الإبداع والمنسقة تنسيقًا جماليًا، فالنص يسهم في وضع الهالة الروحية للإبداع.

لو عرضنا تاريخ الأدب العربيّ لوجدنا فيه الشيء الكثير من النصوص التي بقيت خالدةً ببقاء البشرية ، فهي تنبض بالحياة عبر أزمنة كثيرة التي مرت عليها، نقرؤها اليوم فنتذوقها ، ونعجب بها ، ونحس بأن في أنفسنا شيئا منها؛ لأنها تصور بيئتها وتصور تاريخ عصرٍ حافل بالمواقف والاعمال التي لم نراها ولكن فقط سمعنا بها من طريق النصوص الأدبية، إذ يبلغ بها العمق بأن تتحدى المحلية الضيقة إلى عرض خلجات الإنسان وأفكاره وعواطفه مما يخلد فيه وفي غيره لمدة طويلة تبقى مترابطةٌ به.

فالأدب يرمي إلى توعية الناشئة بتاريخ أمتهم ماضيها وحاضرها ورسم مستقبلها، فضلًا عن الغور في أعماق النفس البشريّة ، والإفصاح عن الميول والدوافع والحاجات والاهتمامات، من غير أن ينسى تهذيب الوجدان، وتصفية الشعور، وصقل الأذواق، وإرهاف الإحساس من خلال فهم النص والتفاعل معه.

ومن طريق الأدب تتسع خبرات الفرد اللغوية والوجدانية والعاطفية؛ فالحياة اليومية بما فيها من ألوان شتى، وأحداث متعاقبة، وصور متغايرة، لا تهيئ أسباب الاستقرار العاطفي إلاّ لقليل من الناس، وأكثر هذا القليل من النشء الذين لم تواجههم – بعد -مشكلات الحياة وكوارثها وأطماعها، ولكنهم لا بدّ يومًا ملاقون من أحداث الدنيا ما يحرك عواطفهم، ويثير نفوسهم، ويبعث آلامهم وأشجانهم.

فللأدب علاقة وثيقة باللغة، فهو ميزان القدرة على استعمال الألفاظ بنحو جيد وصحيح، وصب الأفكار في القوالب بنحوٍ يثير الانتباه، فالأدب عند (هيدجر) قوامه

الكلام، الذي لا ينبغي أن يؤخذ مأخذ الأداة التي يتحقق بها الاتصال بين المتكلمين ويقع الفهم والإفهام، بل الكلام الذي يطابق عادة ما يعرف بالوعي الإنساني ولا يوجد الوعي إلا مع إمكان الكلام وخلق اللغة، واللغة مجال يعمل الأدب فيها عمله غير انّه لا يأخذها مأخذ المادة المصنوعة بل يدخل اللغة في حيز الإمكان، وهذا يوضح إن الأدب هي هي المادة الانفعالية التي يشدُّ لها الإنسان .

وإن خصائص الأدب الحي يمنح القدرة على الانفعال بين الملقي والمتلقي وتُعد هذه وسيلة من وسائل الاتصال الأكثر تميزًا، وإن كان يوضح ويبين أسمى المشاعر الخاصة؛ لأنه يستطيع أن يرفعنا إليها لحظات، وأن يخرجنا من قيد اللحظة الحاضرة في حياتنا، كذلك يصلنا بنبع الحياة الساري وراء اللحظات المفردة الأحداث المحدودة، ويضيف إلى أعمارنا وأرصدتنا الخاصة من الحياة آمادًا وآفاقًا اكبر وأوسع من حياة الأفراد في جيلٍ من الزمان، فالنص الأدبي نسيج اللغة الموظفة في الإبداع والمنسقة تنسيقًا جماليًا، فالنص يسهم في وضع الهالة الروحية للإبداع .

إن النص الأدبي كتراكيب لغوية مترابطة ومتفاعلة يشكل طاقات واسعة يستحيل أن تحدد في بعد واحد أو تقوم على مستوى تعبيري موجه أو تدرك منفصلة عن وحدة المعنى أو قوته أو ثرائه، وللأدب قيمة نفسية؛ لأنه غني بالعاطفة والمشاعر وهذا الإحساس بالعاطفة يعطي القارئ الطاقة والحماس والإقبال نحو الحياة، فكم من خاملٍ أيقظته قصيدة بارعة وكم من حزينٍ تنفس بالشعر، والأدب أداة للربط بين الإنسان والإنسان، فهي الأداة الاجتماعيّة الفعالة في تنمية الحس القومي عند أبناء الوطن الواحد، أي إنّه نقدٌ للحياة وتوجيه لها ودراسته دراسة للإنسانيّة في أجمل معانيها.

وإن أهمية الأدب تظهر في دفاعه عن حقوق المجتمع والحقوق الفردية في جميع العصور، فعندما يكون هناك خرق لحقوق الإنسان في عصرٍ ما نرى أن الأدب يجسّد تلك الانتهاكات للحقوق والقوانين وينادي بها وبأحقية طبقات المجتمع في الحصول عليها، فالأدب مفرده أساسية من المفردات التي تشكل هوية الأمة وتعدد ملامحها

الفكرية والحضارية في إطار الحقبة التاريخية التي تظل قادرة على ضخ المعطى المشترك الذي تقرره الأمّة وتفننها الحضاري عبر تاريخها المتجدد لقد أدى الأدب العربي هذه المهمة في فعاليتها الحضارية، وقد كشفت الدراسات المعاصرة جوانب فنية وفكرية فيه انتفعت بها الأمة .

وهذا كلّه يرفدنا لما لهذه المادة العلمية القيمة من مقومات تجعلنا نفتخر أن نكون من الأمم التي لها باعٌ طويل في تدوين حضارة قدرها أربعة الآف سنة لها تاريخا وعراقتها اللغوية التي يشهد لها القريب والبعيد، والفضل كلُّ الفضل ما وصلنا من تراث أدبيّ أكان نثريًا أم شعريًا الذي ثبّت دعائم ووقائع تاريخية مهمة منذ القدم وإلى حاضرنا، وجعلنا نعرف الكثير من القيم الأخلاقية والعادات العربية الأصيلة التي ظلت تترعرع بين مجتمعاتنا ونستمد منها الروح المحبة والأخوة والتلاحم .

صعوبات تدريس الأدب:

على الرغم من زيادة أهمية دراسة الأدب العربي في المرحلة العمرية جميعًا إلا أن الواقع يشير إلى ضعف الاهتمام الكافي بدراسة الأدب، وأن الأدب لا يأخذ مكانته اللائقة به، وظهر أثر ذلك في ضعفمستوى المتعلمين في الأدب، وعدم تمكنهم من إتقان مهارات التذوق الأدبي، ويمكن لنا اجمال صعوبات تدريس مادة الأدب بالآتي :

1- صعوبات تتصل بالمدرس:

يركز المعلمون في رفع المستوى التحصيليّ للمتعلمين، والابتعاد عن التركيز في جوانب العقل العليا، لذا نجد تزايد اهتمامهم بعملية الحفظ والاستظهار للنصوص والمعلومات الأدبيّة، دون الاهتمام بتحليل النص تحليلًا أدبيًا يعين على تذوقه.

وكذلك استعمال المدرس الطرائق التقليدية القديمة التي لا تلبي حاجات المجتمع التعليمي والتطور الحاصل في مجال التربية و التعليم وقد أثبتت الكثير من الدراسات ضعف الطرائق المستعملة في التدريس، وأن المدرسين يعيشون في أُطر تقليدية، ويتخبطون في الأداء، ويعالجون النصوص بطريقة تقليدية؛ لأن تعليمنا ما زال

يهتم بعمليات الحفظ والاستظهار وهما مطلوبان، ولكن ليس في الأوقات كلّها، ومع كثرة استعمالهما تُهمل مهارات التفكير الأخرى، ويؤدي ذلك إلى خمود قوي الإبداع والابتكار وحل المشكلات، والتقويم والنقد، لذا التوجه الحاصل هو في أمكانية رفع مستوى التفكير كي ينطلق المتعلم إلى إيجاد الحلول وأفكار متنوعة لرفع المستوى اللغويّ لديه .

2- صعوبات تتصل بالمتعلم:

لا يُقبِل المتعلم على درس الأدب بكل جوارحه نظرًا ؛ لأنه لا يجد فيه ضالته المنشودة، فكثير من النصوص الأدبية المقررة لا يُشبع حاجات الطالب النفسية وميوله الأدبية، كما أنه يُجبر على حفظ نصوص شعرية ونثرية لا تتفق وميوله الأدبية، وشيئا فشيئًا ينفر المتعلم من دراسة الأدب، بل ويُكنُّ في نفسه كرهًا لها، ولا يذاكر إلا من أجل اجتياز الاختبار والدرجات، لا حبًا في الأدب، ولا استمتاعًا بدراسته .

أو يوعز سبب آخر هو اختيار النصوص الأدبيّة الصعبة التي تنافي المرحلة العمرية للمتعلم، فالمتعلم يكون مجبرًا على حفظها ونسيانها؛ لأنها لا تناغي العقل الباطني للمتعلم، وكذلك عدم استسياغه للأبيات الشعرية أو المقطوعة النثرية التي يكون فيها الطابع التعليمي وليس العاطفي، كون الثاني أقرب إلى النفس.

3- صعوبات تتصل بالمحتوى :

أثبتت الكثير من نتائج الدراسات أن محتوى دروس الأدب في المراحل العلمية المختلفة بعيدة عن بيئة المتعلم وخبراتهم، وأن كثيرًا من النصوص الأدبية المقررة يعوزها شيء من الدقة في الاختيار، إذ إنها تخلو من الحوار والحركة، ولا تتوافر في كثيرٍ منها مقومات التذوق الأدبي، وتفتقد نصوص أخرى التجربة الشعورية المؤثرة، أو أنها لا تنسجم مع طبيعة الواقع التعليميّ أو البيئي للمتعلم ، فكلما كان النص مرتبط بالواقع نجد انجذاب المتعلم كي يحفظ ويتذوق ويعمل تفكيره على التحليل والتركيب والتقويم وهو مبتغى العملية التعليمية للوصول إلى الأهداف المنشودة .

وكذلك نجد صعوبة بعض الألفاظ والتراكيب وغرابتها تؤدي إلى ضعف قدرة بعض الطلبة على فهم المادة وإدراكها، فالذي ينظر إلى مطولات الجاهليين يجد ألفاظها صعبة، وتستغلق معانيها عليه، وإذا حاول فهمها لجأ إلى الشروح والمعاجم.

4- صعوبات تتصل بطريقة التدريس:

يتبع معظم المدرسين الطرائق والأساليب التدريسيةالتي لا تنمي الابتكار والإبداع والتذوق عند المتعلمين، فالمدرسين يستعملون طرائق تدريس لا تُنمِّي مستوى الأداء اللغوي عند الطلبة، ويركزون في الجوانب الشكلية للنص دون الخوض فيه للبحث عن روح الشاعر أو المبدع، ونبض العمل الأدبي وما أضافه إلى الوجود، و يستعمل المدرس في تحليل دروس الأدب طرائق تدريس تجعل منه المسيطر والمتغطرس في العملية التعليمية، وتُهمِّش دور الطالب الذي يتسم بالسلبية في استقبال المعرفة، وهذه الطريقة في التدريس مملة للمتعلم، وتجافي فاعليته، وإظهار ذاتيته في إدراك ما يعرض عليه، فهي لا تمرن المتعلم على الاستقلال في العمل بعض الشيء، إنما طرائق التدريس الحديثة تتجه إلى توجيه المتعلمين وجعلهم محور العملية التعليمية، وجعلهم في جوٍ ديمقراطي يبنى على المحبة والأخوة بين المدرس والطلبة وهو غاية التعليم.

5- منهج دراسة الأدب في المراحل التعليمة :

يُتبع المنهج التاريخي في دراسة الأدب في المرحل المختلفة، ويعتمد هذا المنهج على دراسة الأدب تبعًا لتسلسل العصور التاريخية بدءًا من العصر الجاهلي، ومرورًا بالعصر: الإسلامي، ثم الأموي، ثم العباسي (الأول والثاني)، وانتهاء بالعصر الحديث.

ولهذا المنهج مزايا وعيوب، فمن مزاياه أنه يركز في المؤثرات التي أثرت في الأدب على مرِّ التاريخ، ويعرض ما يطرأ من فنون أدبية في كلِّ عصر، ويدرس الأدب على أنه فن نامٍ من الفنون، ومن عيوبه أنه يعرض بعض الفنون التي ظهرت بكلِّ عصر في عُجالة سريعة ، وأن هذا المنهج يُهمِل الشعراء والأدباء المغمورين في كلِّ عصر، ويركز على الصراعات والفتن السياسية (المؤامرات –الدسائس)، ويحرم الطالب من الربط بين العصور والمقارنة بينهما.

فنجد في كثير من العصور إسقاط شعراء وأدباء، وذلك لانتماءاتهم السياسية والطائفية وإبعادهم عن الساحة العلمية، ولم يكن الأدب والعلم معيار لاختيار الأدباء أو الشعراء في أي عصر من العصور، مما سبب إرباك في الكثير من العصور ورؤية وجود الغبن لعددٍ غير قليل من الأدباء الذي ضاع أدبهم وشعرهم أدراج الريح .

6- الاهتمام بالشعر على حساب فنون الأدب الأخرى:

تركز مناهج الأدب في تقديم نصوص من الشعر للمتعلمين، ولا يحتل النثر سوى مساحة قليلة على خريطة الأدب في المراحل المختلفة بل يفقد في عددٍ منها، ولاسيما فنون النثر الأدبي :كالرواية، والمسرحية، وزيادة على ذلك أن النصوص الأدبية المقررة تمثل جانبًا واحدًا من الأدب العربي، ولا تعطي تصورًا عامًا عن الحياة والثقافة والتراث العربي ، فالمتعلم بحاجة إلى التعرف على روائع الشعر وعيون النثر الأدبي العربي والعالمي .

وإن كان هناك مسوغ لذلك، إذ إن ما وصلنا من الإرث الشعري القديم ما يعادل ضعف النثر، وكذلك استساغة حفظ وفهم الشعر أكثر من النثر، وهذا ليس مبررًا كافيًا في إهمال ركن كبير وغزير من أركان الأدب .

7- الوسائل التعليمية المستعملة :

وقد يرجع عدم استعمال الوسائل التعليمية إلى عدم توافر الإمكانات المادية، وإن توافرت فهناك سوء في استثمارها لعدم تأهيل الكوادر التعليمية، وارتباط المدرسين بخطة دراسية محددة، وجدول دراسي غير مرن، فلا تستعمل الوسائل التعليمية التي منها الصوتية والمتلفزة والإذاعة المدرسية وسواها من الوسائل، وليس هذا فقط بل هناك توجه من قبل المدرسين في أن يهزءوا في استعمال هذه الوسائل وعدم ملاحظة لما هذه الوسائل والتقنيان من دور فعال في استقبال المتعلم.

8- الاختبارات المستعملة في الأدب :

نجد الاختبارات في الأدب التقليدية واضحة إما أن يكون الاختبار شفويًّا وهو المعمول فيه للمستويات الدنيا، أو الاختبارات المطولة التي لا تفي من حر أو تقي من برد كما يقال، وتبقى هذه الاختيارات تهتم بمدى حفظ الطالب للمادة التعليمية وترك المستويات العليا الأُخر.

تيسير الأدب:

سنتحدث عن تيسر مادة الأدب بحسب المعطيات المذكورة آنفًا، أو التقليل من هذه التصدعات الموجودة في مثلث العملية التعليمية المدرس والمتعلم والمنهاج، فضلًا عن الوسائل والأنشطة المستعملة في عددٍ من النقاط، وهي :

1- ينبغي على المدرس أن يبتعد عن تلقين وتحفيظ المتعلمين فقط، بل استنفار جميع طاقات العقل الكامنة عندهم، من خلال عمليات التفكير والإبداع العلياء ، ليكون المتعلم مستعدًا على مواجه مشكلاته.

2- ملاءمة النصوص المختارة للمراحل التعليمية للمتعلم، وذلك لاختيار النصوص التي تتماشى مع الواقع البيئي والتعليمي، ومن ناحية أخرى الألفاظ المستعملة في النص الأدبيّ تكون سلسة مفهومة واقعية، كي يستفيد منها المتعلم في حياته اليومية .

3- إن للعاطفة الدور البارز في تمكين المتعلم من فهم والمشاركة في عملية التعليم ويجعله محورًا أساسيًا في الدرس الأدبيّ .

4- استعمال طرائق التدريس التي تلائم نوع الدرس الأدبيّ، فالمدرس الناجح الذي يوظف أكبر عدد من الأساليب والطرائق في تدريس مادته كي يقلل من جهده المبذول ووقته المهدور .

5- استعمال الوسائل والأنشطة التعليمية في الدرس يرفع من مستوى المتعلم، وذلك من طريق إشراك أكبر عدد من الحواس في استقبال المعلومات وتثبتها في الذهن .

6- الابتعاد ما أمكن من التجاذب اللا علميّ في اختيار نوع النص الأدبيّ، وجعل ثقل العمل الأدبيّ ميزان الاختيار.

7- استعمال الاختبارات المتنوعة ومنها والتمهيدية، والبنائية التكوينيّة والنهائيّة للوقوف على نقاط القوة والضعف في المنهاج وعند المتعلمين، وكذلك التنوع في استعمال الاختبارات قد تكون موضوعية باختلافها ، وأصحح الخطأ إن وجد ، واختبارات الإكمال وسواها من الاختبارات، كي يمكن قياس جوانب المعرفة الأخرى، والارتقاء إلى المستويات العليا من التفكير.

8- التنوع في فروع الأدب، وعدم رمي الثقل على الشعر فقط، والتوجه إلى فنون النثر المختلفة، لما فيها من الغزارة والفائدة اللغوية ممّا يجعلنا نقف عند كلٍّ فن من هذه الفنون، لذلك ينبغي إتباع التنويع في اختيار النصوص الأدبية لتكون ممثلةً لنواحي متعددة من الحياة ولا تقتصر على نوع أو نوعين من الفنون الأدبية ... فإذا احتوت على صور متعددة وأوجه مختلفة من الحياة قوي اتصال الطلبة بمحيطهم، واتسع أفق تفكيرهم، وملحوظاتهم وازداد تذوقهم للأدب لاتساع دائرته وشمول أفقه .

التعبير :

التعبير لغةً :

الِعْبرة بالكسر الاسمُ من (الاعْتِبار) وبالفتح تحلُّبُ الدَّمْع ، و(عَبِر) الرجلُوالمرأَةُ والعين من باب طَرِب أي جرى دَمعُه ، والنعتُ في الكلِّ (عابرٌ) ، و(استعبرت) عينه أيضًا ، و(العبران) الباكي (وعُبر) النهر بوزن عُذر و(عبرةُ) بوزن تبر شطَّهُ وجانبهُ ، و(والمعبّر) بوزن المبضَع ما يُعْبَرُ عليه من قنطرةٍ أو سفينةٍ وقال أبو عبيدة : هو المركب الذي يُعبر فيه ، وعَبَر الّرُؤيا فسَّرها وبابه كَتَب و(عبَّرها) أيضًا (تَعبِرا) ، و(عَبَّر) عن فلان أيضًا إذا تَكّلَّم عنه واللسَانُ يُعبِر عمَّافي الضَّمير[1] .

التعبير اصطلاحًا :

يمكن تعريف التعبير اصطلاحًا بأنه: قدرة الإنسان على أداء ما في عقله ونفسه من معانٍ وأحاسيس بعبارات واضحة صحيحة، فهو الملكة التي تقدح في ذهن الإنسان ليتمكن من الإفصاح عما يجول في خاطره بمرآة عاكسة للمواقف التي يتعرف إليها في حياته اليومية .

ويعرف التعبير ايضًا : القدرات الكامنة عند الفرد التي يفصح عنها بعبارات متسلسلة ومرتبة يتمكن القارئ أو المستمع من أن يفهم بيسر إلى المسموع والمقروء.

أهمية التعبير :

يُعدّ التعبير خلاصة التعليم، إذ يتوجه التعليم منذ بدايته إلى مهارة التعبير؛ لأنها تستند إليها كلّ المهارات، ولولاها لما تحدث القراءة، ولما نقل إلينا النصوص والأحاديث والإرث التاريخي السابق من الأمم، أو تنمية الاستماع من طريق قراءة المطبوعات، ولما للتعبير من وطأة كبيرة في نواحي الحياة جمعاء، فقد رفع الله منزلتها في

---

1 - الرازي ، مختار الصحاح ، 408 ، 1991م.

كتابه المنزل وأقسم بالقلم الذي هو وسيلة الكتابة بقوله تعالى ﴿ نٓ ۚ وَٱلْقَلَمِ وَمَا يَسْطُرُونَ ﴾[1]، لذا فان التعبير الوسيلة الأولى التي نقلت التراث، التي حفظت للإنسان تاريخه وماضيه الديني والحضاري على مرّ العصور .

التعبير ظاهرة إنسانيّة عامة، مرتبطة بالكتابة من قديم العهد، إذ لجأ إليها الإنسان منذ عرف إنسانيته، وقد ذكرت الكثير من الكتب الدينية والتاريخية أول من وضع الكتابة هو آدم (عليه السلام)، وبعده إدريس (عليه السلام)، ويرى باحثون آخرون أن الكتابة الأولى تعود إلى نحو ستة آلاف عام، وكان موطنها مصر وأمريكا الوسطى، وعلى نحو أربعة آلاف عام في الصين، ويظن الباحثون أن فكرة الكتابة نشأة عند فراعنة مصر، ثم انتقلت إلى الفينيقيين فأنضجوا الفكرة، ونقلوها إلى العالمين اليوناني والروماني .

إذا كانت القراءة إحدى نوافذ المعرفة، وأداة من أبرز أدوات التثقيف التي يقف بها الإنسان على نتائج الفكر البشري ،فإنّ التعبير تعدّ – في الواقع – مفخرة العقل الإنسانيّ، بل أنها أعظم ما أنتجه العقل ، ولقد ذكر علماء الانثربولوجي أن الإنسان حين اخترع الكتابة بدأ تاريخه الحقيقي؛ لأن من طريقها يمكن أن يعبر لنا عن ما استوحاه من خبراته التي اكتسبها وجعلها داخل قوالب مسبوكة تجعل القارئ يفكر بعمق في هذه الكتابة .

فان الكتابة ليست نشاط آلي يهدف إلى نسخ الطفل الحروف ليتعلمها، فنسخ الحروف ما هو إلا مظهر من مظاهر الكتابة فقط، كما أنها ليست رسومًا مجردة فحسب ، بل هي أيضًا رموزًا تكون الكلمات أو جملاً ذات معنى وظيفي ، وعلى هذا الأساس فإننا لا نستطيع أن نحكم على الطفل أنه قد تعلم الكتابة، إلا عندما يكتب تلقائيا كلمات أو جملًا ، ويعبر بها عن نفسه ، ونشاطاته ، وحاجاته المختلفة .

---

1 - القلم / 1.

فالتعبير وسيلة من وسائل الاتصال التي بوساطتها يمكن للمتعلم أن يعبر عن أفكاره، وأن يقف على أفكار غيره، وأن يبرز ما عنده من مفهومات ومشاعر، ويسجل ما يود تسجيله من حوادث ووقائع، وكثيرًا ما يكون الخطأ الكتابي في الإملاء أو عرض فكرة سببًا في قلب المعنى، وعدم وضوح الفكرة، ومن ثم تعدُّ الكتابة الصحيحة المعبرة عملية مهمة في التعليم على اعتبار أنها عنصر أساسي من عناصر الثقافة، وضرورة اجتماعيّة لنقل الأفكار والتعبير عنها، والوقوف على أفكار الغير والإلمام بمعرفة ذات الشخص المتكلم، لذا تبرز أهمية التعبير في حياة الناس من طريق نشاطه وتفاعله مع أبناء مجتمعه، والفرد لا يقوم بذاته، أي لا يتكلم ولا يتعلم إلا من طريق التفاعل الموجود في المجتمعات ووسائل الاتصال الجيدة فهي المفتاح لهذا التفاعل، ولا غنى للإنسان عن التعبير، إذ يعد ضروريًا لاستمرار حياته، فليس هناك على وجه البسيطة من لا يمارس عملية التعبير؛ لأن التعبير هو القالب الذي يصب فيه أثمن ما عند المرء من أفكار، وهو الصلة التي تربطه بغيره من أبناء جنسه وتجعله يتفاعل مع المجتمع الذي يعيش فيه .

لذا مهارة التعبير تستلزم تقوية ربطها بالقراءة، والاستماع، ومراعاة ارتباطها بالمهارات النفسحركية، وقد أقترح الكثير من المدرسين تطوير كراسات خاصة للتدريب على أصول الكتابة، والخط وضوابطه، وعناية خاصة بالرسم الكتابي .

أنواع التعبير :

يمكن أن نحدد للتعبير أنواع بحسب وظيفة المتعلم، كونه الوجه الحقيقي للكتابة، لذا من الضروري ذكر عددٍ من أنواع التعبير الذي يمكن أن يمارسه المتعلمون في المراحل التعليمية المختلفة :

1- التعبير المستقل :

يمنح التعبير المتعلم فرصة المشاركة في النشاطات التعليمية، ويختار المتعلم ما يقوم به استنادًا إلى خيارات متعددة، ويختار إما العمل منفرد أو بنحو جماعيّ مع

الآخرين، إذ يشدد الباحثون على التجارب الممتعة مع القراءة، والفكاهات الجماعية المتعلقة بسلوكيات القراءة في أثناء تلك المدة، إذ من الصعب التفريق بين الكتابة والقراءة لاسيما في أثناء التعبير المستقل، إذ يوجه المتعلمون سلوكياتهم الخاصة بهم، ومن المهم التنويه في أثناء التعبير والقراءة المستقلتين بأن يكون الوقت المخصص للتعبير مساويًا للوقت المخصص للقراءة، فان القراءة الصحيحة تساعد على التعبير المميز لما يكتسبه المتعلم من القراءة الصحيحة لفهم الأفكار، وأسباب التخلف في الاستماع والحديث والقراءة هي أسباب التخلف في التعبير نفسها، إذ تثير الأحداث الحالية في كتب المتعلمين فعل الكتابة؛ لان للمتعلمين أفكار مستقلة يستطيعوا رسمها والتعبير عنها من خبراتهم الشخصية الكثيرة المتنوعة؛ لأنّ الموضوعات التي يختارونها لها معنى وظيفي بالنسبة لهم، لهذا يكتبون بحرية وحماس عنها .

فلا غرو أن نطالب بأن توجه العناية بمهارات التي تساعد على إتمام مهارت التعبير، و ينبغي أن تكون مادة القراءة في الصفوف الأولى عبارة عن قصص مكونة من جمل قليلة، تتكرر فيها الكلمات الجديدة أكثر من مرة، كي يدركها المتعلم، ولا تكون الكتابة مصاحبة لعملية القراءة، بل يبدأ المتعلم في الكتابة لمعرفة المعنى بعد اكتسابه حصيلة لغوية تساعده على بناء الثقة بنفسه أولاً؛ لأن الأخطاء القرائية والأخطاء الكتابية تدعو المتعلم إلى الملل ، والعزوف عن الإقبال نحو التعلم.

2- التعبير الوظيفي :

يحتاج المتعلمون في التعبير الوظيفي إلى أن يشاهدوا هدفًاقبل البدء بالكتابة، وتضم مشاريع الحصة الكتابية أهدافًا ضُمنت بطاقات المعايدة لأعياد الميلاد، والمناسبات الأخرى للأهل والأصدقاء، إذ في هذه الكتابة غالبًا ما يوفر جمع كلمات خاصة جدًا واستعمالها للتعبير عن محتويات هذه المعايدات أو الصور وسواها، وكذلك استعمال المطبوعات الموجودة في الصف والنسخ للمتعلم أثناء كتابته الخاصة، فان عدد من المتعلمين في المراحل المختلفة، يعدون خدمة البريد وبرامج مراسلة الأصدقاء، إذ يعطى المتعلمون رسائل ليكتبوها بنحو دوري كل أسبوع ، ويكون على المدرس

مساعدة المتعلمين على كتابة أحرفها، أو كتابة قطعة إملاء، ويشجع المتعلمين على استعمال القدرات الكتابية التي يتمتعوا بها حتى لو لم يكونوا بعد قادرين على إنتاج الكتابة المتعارف عليها .

إن استعمال البريد الالكتروني في مراسلة الأصدقاء، ولا سيما في وقتنا الحاضر، الانفتاح الحاصل في العالم من استعمال الانترنت والفيسبوك ووسائل الاتصال الأخرى، وهي نقلة نوعية في المجتمعات وطريقة أخرى يتواصل من طريقها المتعلمون مع بعضهم البعض لأسباب وظيفية، إذ يعطي البريد الالكتروني للمتعلم الفرصة لمكاتبة الآخرين في أي بقعة من الأرض، لاسيما وأن إرسال الرسائل واستقبالها يكاد يكون مباشرًا مما تزيد من إمكانياته الإبداعيّة .

ذلك النوع من الكتابة لا بدّ أن يركز فيه في العامين الأخيرين من المرحلة الابتدائية؛ لأن مدارك المتعلمين تتوسع وتنشط ويكون الاستقبال وحب الفضول للتعرف على الأشياء في أعلى مستوياته، وهذا يعني ألا ينتقل المتعلم من هذه المرحلة إلى المرحلة التالية إلا وقد دُرِّبَ على الكتابة في هذا اللون، واكتسب مهاراتها، ويشعر أنه يتعلمها ليمارسها في مستقبل حياته، كونها تبقى ببقاء حياته .

3- التعبير التحريري :

إنّ التعبير التحريري هو الحصيلة النهائية لتعليم اللغة العربية ومبتغاها، أي إنه الهدف الشامل لتعليم اللغة، فكلُّ فنون اللغة وفروعها تصب في التعبير، ونحن عندما نعلّم التلميذ الاستماع الجيد، فإننا نقصد بذلك تقوية قدراته على التعبير التحريري، وعندما نعلمه كيف يتحدث وينطق في حديثه، فإننا ننمي القدرة ذاتها، وعندما نعلّمه الهجاء والخط، فإننا نعينه على تكوين كتابه خالية من الأخطاء، وهكذا نرى تعليم الفنون اللغة كلُّها تهدف في النهاية إلى بناء القدرة التعبيرية الواضحة السليمة الجميلة عند المتعلم ، وأن أصل تعليم فنون اللغة هو الترابط والتكامل والشمول، للوصول إلى المرامي المنشودة للتعليم .

إذ يمكن تعليم التعبير التحريري بنجاح في الصفوف الأولى ، مع تعليقات يومية أو على الأقل عدة مرات في الأسبوع، إذ يحث المتعلمون على كتابة أي شئ يريدونه في دفاترهم الخاصة ويكتبوا تبعًا لمستوى تطور الكتابة الخاص بهم، وقد تضم صحف بعض الأطفال صورًا فقط، أو كلمات مبعثرة ، أو كلمات عشوائية، أو ألفاظ مبتكرة، يمكن أن يعطي المعلم أنموذجًا عن الصحيفة أو من طريق رسالة شخصية، يمكن للمتعلم أن يأخذوا فكرة عن نوع التعليقات الملائمة، فقد يرسم عدد من المتعلمين أو يكتبوا قصصًا في صحفهم، والبعض يكتب خبرات شخصية، إذ يعلق المدرس على كتابة كلِّ متعلم ما على الصحيفة، ففي هذه الطريقة يظهر حجم وكثافتها بنتائج الصحيفة نتائج مذهلة باستمرار هذا النشاط الدوري في السنة الدراسية.

إن الاهتمام بالمتعلم منذ سنوات التعليم الأولى وتوجيه العناية به لتعليم المهارات اللغوية الأساسية والخاصة منها التعبير لها اعتبارات؛ لأن المتعلم في السنوات الأولى لديه قابلية في استيعاب المهارات أكبر وأفضل، وتكون تثبيتها وبقائها أسهل، فإن العقل يكون في أوج مراحل الاستقبال والحفاظ، وكلما كَبُر المتعلم كلما قل نشاط العقل من الاستقبال .

إن الغايات الأساسية من التعبير بنوعيه التحريري والشفوي بناء ذات المتعلم من كلِّ جوانبه من قدرات ومهارات يستطيع بها مواجهة المشكلات التي تواجهه في حياته اليومية، فمن هذه الغايات هي :

1. القدرة على التمتع بالإمكانات الواسعة المألوفة والغريبة من الألفاظ التي تسد حاجات المجتمعمن جوانب ثقافيّة وعلميّة واجتماعيّة .
2. تنمية القدرات اللغوية التعبيرية ترتبط ارتباطًا وثيقًا بعمليات التفكير وإثرائه وتعميق الخبرات الشخصية والتعبير عنها والإفادة منها .
3. قدرة المتعلم لمواجهة المواقف المختلفة التي تتطلب فصاحة اللسان والقدرة على الارتجال، والكتابة الرصينة، للعيش في المجتمع والتفاعل معه.

4. اكتساب المتعلم مجموعة من القيم والمعارف والأفكار والاتجاهات السليمة التي تجعل منه إنسانًا صالحًا بين اقرأنه .
5. جعل المتعلم يتعلم بنحوٍ مستقل، مستوحيًا أفكاره وقدراته العقلية بذاته لتثبيت شخصيته وإمكاناته الفكرية، ولاسيّما حين يُترك المُتعلّم وحده ليُجيب عن أسئلة أو إعطائه موضوعًا ليعبر عنه، ويلتزم بها عن تعبيره الكتابيّ .
6. تعويد المُتعلّم سرعة التفكير في التعبير ، والتكيّف مع المواقف الكتابية المفاجئة، كي لا يقع في الحرج لمطالبته في التعبير.
7. تكوين ملكة التفكير المتعدد (الموضوعيّ، والعاطفيّ، والناقد، والايجابيّ، والتباعديّ، والموجّه)، والنظر ببصيرة ووعي في الخبرات الشخصية والتعبير عنها والإفادة منها .
8. الاستعمالات الصحيحة للغة وعلى ضوابط التعبير الكتابيّ ومكوناته ، وترتيب اللالفاظ بنحوٍ جيد ومفهوم .
9. استعمال علامات الترقيم، ورسم الحروف والمظهر اللائق بالكتابة المعبرة، وترتيب الكلمات دون الخروج عن الأسطر .
10. واستعمال الألفاظ الاجتماعيّة المناسبة ذات المحتوى القيميّ الاخلاقيّ، والابتعاد ما أمكن من اللالفاظ النابية في التعبير.

صعوبات تدريس التعبير:

1- ما يخص المتعلم :

أ . إنّ المتعلم لا يمتلك المؤهلات التي تجعله يستطيع أن يعبر فيها ، وذلك بسبب وقوعه بالأخطاء الإملائية، أو رداءة الخط، أو الكتابة غير منتظمة .

ب . حالة المتعلم النفسية، فقد يكون لديه عاهة نطقية كـ (التاء التاء والثاء الثاء ، وتلعثم اللسان، والعيوب النطقية الأخرى) .

ج . الملكة اللغوية القليلة التي يمتلكها المتعلم تجعله غير قادر على الربط ومتابعة التعبير.

د . قلة امتلاكه للمهارات اللغوية من استماع أو حديث أو قراءة، ممّا لا تتيح له الفرصة لتعلم أكبر عدد من الألفاظ التي تساعده على التعبير .

2- ما يخص المدرس :

أ. عدم استيعاب المدرس لطلبته في عملية التدريس، فقد يكون غير مؤهلًا لعملية التدريس، أو نجده غير متمكن من المسؤوليات المنوطة له .

ب. حالات المدرس النفسية ، فقد يكون المدرس مريض نفسيًا، أو لديه عاهة أو عيب كان جسديًا أو خلقي أو اجتماعيّ .

ج. قد يُظهر المدرس الاستهزاء بقدرات المتعلمين ممّا يقتل عندهم المشاركة والتعبير عن ذاتهم وما يجول في خواطرهم .

د. عدم مسايرة المدرس للتوجهات الحديثة في التعليم من استعمال الأنشطة والطرائق والأساليب الفاعلة في العملية التعليمية .

3- ما يخص الطرائق والمنهاج :

أ. لا يوجد توجه حقيقي في تنمية المهارات التعبيرية في جميع مناحي فروع اللغة العربية من النحو الأدب والبلاغة والنقد .

ب. لا نجد منهاج محدد يدرس فيه التعبير، أو مستلزمات تنمية مهارات التعبير.

ج. الطرائق التقليدية المتبعة في التعبير، فنجد المعلم يوجه المتعلم إلى التعبير عن موضوع ما، ويترك الخيار للمتعلم في الكتابة، تاركًا طرائق التدريس الحديثة، المستعملة والناجحة في كثير من البلدان المتقدمة .

د. لا يوجد تطبيق في طرائق التدريس، فنجد الباحث يكتب ويُتعب نفسه، وتوضع دراسته على الرفوف دون تطبيق فعلي في ميادين التربية والتعليم .

تيسير التعبير:

ستتحدث بنحوٍ إجمالي ممّا ركزنا فيه في النقاط السابقة، التي يمكن الانتباه لها، وهي:

1- تدريب المتعلم على مهارات اللغوية الأساسية من الاستماع والحديث والقراءة والكتابة، لتجعله مؤهلاً للتعبير عن ذاته .

2- إطلاق العنان للأفكار التي تدور في ذهن المتعلم من غير إخضاعه وإجباره على التعبير في مجال واحد .

3- ربط التعبير بعمليات التفكير الإبداعيّ والابتعاد ما أمكن من الجمود الحاصل في انتقاء الالفاط والمعاني .

4- الابتعاد ما أمكن من العيوب النطقية واللسانية والنفسية للمتعلم، كي يستطيع أن ينطلق بأفكاره وتعابيره إلى المستويات المطلوبة .

5- تحديد منهج مصغر محدد يدرس فيه أساسيات التعبير، كي يستطيع المتعلم في فهم خطوات التعبير وتكون أفكاره موزونة مرتبة ترتيبًا منطقيًا .

6- استعمال الأنشطة التعليمية وتكون على شكل العاب أو صور أو تلفزيون تقدم للمتعلم، ليستطيع من خلالها جمع الأفكار وطرحها .

7- التوجه إلى طرائق التدريس الحديثة في تعليم التعبير، والاطلاع على أكبر عدد من الطرائق والأساليب الناجعة في العملية التعليمية .

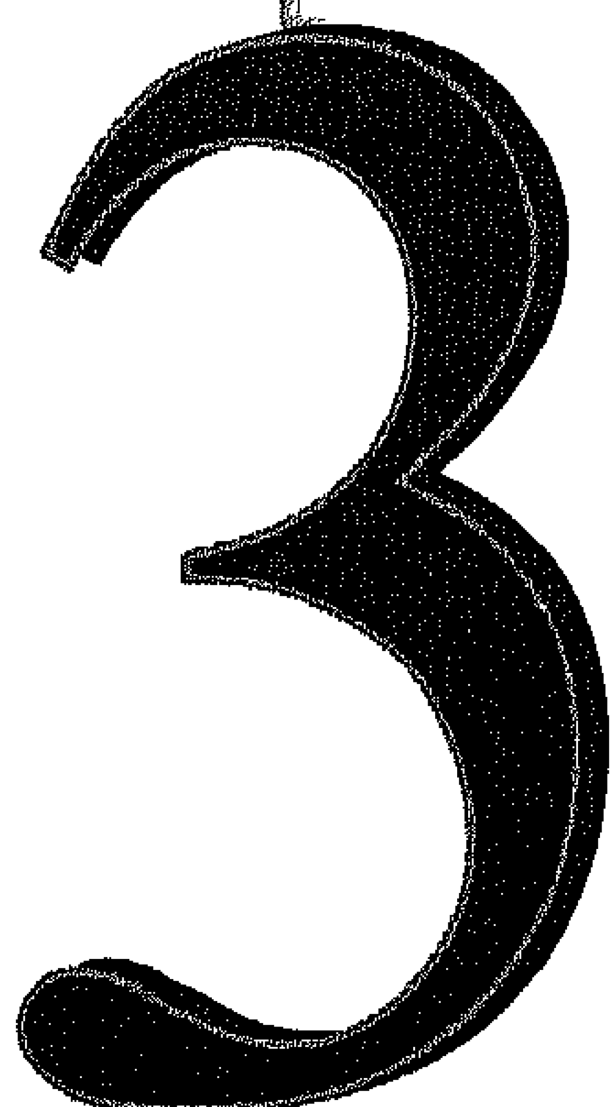
8- تعزيز قدرات المتعلمين على التعبير من خلال الهدايا أو الكلمات التشجيعية.

9- تثبيت أكبر عدد من الألفاظ والكلمات والمعان للمتعلم التي تزيد من ذخيرته اللغوية، ممّا تجعله متمكنًا في استعمالها في التعبير في الربط والإيضاح وإيصال الفكرة .

10- ربط فروع اللغة العربية بالتعبير؛ لأن التعبير هو غاية تعليم اللغة فبدون التعبير لا وجود للغة، فالتعبير الرابط الحقيقي في التدوين والتمكين ووسيلة الفهم والإيضاح لكلِّ فروع العلم لا اللغة فقط .

استراتيجيات حديثة
في تدريس اللغة العربية





الفصل الثالث

التعلم والتعليم والتدريس والتدريب

الفصل الثالث

التعلم والتعليم والتدريس والتدريب

توطئة:

اعتدنا أنْ نسمع في ميادين الدراسات مصطلحات تربوية كثيرة منها متشابهة من حيث المبنى والشكل؛ لكنها تختلف من حيث المعنى والمضمون، ومنها مختلفة في المبنى والشكل؛ لكنها تتشابه أو تلتقي في مجمل المعنى أو فيها من الشبه الذي يحمله المضمون، وهذه المصطلحات لطالما مررنا بها مرور الكرام مثلما يقال، إلاّ إننا لا نقف بتأن لمعرفة المصطلح ومتى يستعمل في مكانه الصحيح أو لأي غرض استعمل، وإنما جرت العادة نقول أو نكتب المصطلح وعلى القارئ أن يفرز ويُثبت ما أراده المصطلح في النص المقروء أو المكتوب أو يبني المعنى الذي يماشي الفكرة المطروحة، ومن هذه المصطلحات هي التعلم والتعليم والتدريس والتدريب، فلو نظرنا إلى التعلم والتعليم ففيهما من التشابه في الشكل ما يوهم القارئ أنه نفس الكلمة أو تحمل الكلمتان نفس المعنى والمضمون، ولو نلحظ التعلم والتعليم مع التدريس لوجدنا إن التدريس يحمل المضامين نفسها في التعلم والتعليم أو يشترك ويلتقي في عدد من المضامين لكلَّ مصطلح؛ لكن هناك اختلاف بين تلك المصطلحات، وهذا ما سنوضحه من طريق الحديث عن كلِّ مصطلح، وما يحمله من معنى وأهمية، وأبرز النقاط التي تلتقي بها، والفروق بين المصطلحات.

التعلم والتعليم لغةً:

يرجع جذري كلّ من التعلم والتعليم إلى جذرٍ واحد وهو (ع ل م) : العَـلَم بفتحتين (العَـلَامة)، وهو الجبل، و(عَلَمُ) الثوبِ والرايةِ، وعَلِمَ الشَّئ بالكسر يَعْلَمُه (علْمًا) عَرَفه، ورجلٌ (عَلَّامَة) أي (عالمٌ) جِدًّا والهاء للمبالغة، و(اسْتَعْلَمَه) الخبر (فأعْلَمَه) إيَّاه، و(أعْلَمَ) القَصَّارُ الثَّوبَ فهو (مُعلِم) والثَّوبُ (مُعلَم)، و(أعلَمَ)

الفارسُ جعل لنفسه (عَلامَةَ) الشُّجْعَان، و(عَلَّمه) الشيء (تعليمًا فَتَعَلَّم) وليس التشديد هنا للتكثير بل للتعدية، ويقال أيضًا (تَعَلَّمْ) بمعنى اعْلَمْ، قال أبن السكيت : تَعَلَّمْتُ أنَّ فُلانا خَارجٌ أي عَلِمْتُ، قال: وإذا قيل لك: اعْلَمْ أنَّ زيدًا خارجٌ قُلتَ : قد عَلِمتُ : وإذا قيل: تَعَلَّمْ أنَّ زيدًا خارجٌ لم تقل: قد تَعَلَّمتُ، و(تَعَالَمه) الجميع أي (عَلِمُوه) ، و(المدرس) الأثر الذي يُستدلُّ به على الطريق، و(العالَم) الخَلْقُ والجمعُ (العَوَالِم) بكسر اللام، و(العالمون) أصناف الخَلْق[1].

مصطلح التعلم :

يعرف "**جلفورد**"[2] التعلم بأنه: "التغير الدائم (أو الثابت) نسبيًا في سلوك الفرد الناتج عن استثارة ما، وقد تكون المثيرات التي يتعرض لها الفرد مقصودة ومخطط لها، كتلك المثيرات التي يخطط المدرس لتنفيذها في الغرفة الصفية وخارجها، وقد تكون غير مقصودة، كتلك المثيرات التي يتعرض لها الفرد في البيئة الخارجية" .

ويعرف "**أوزوبل**"[3] التعلم: "عملية إحداث علاقات وارتباطات بين المعلومات الموجودة بالفعل في البناء المعرفي للمتعلم وما يقدم له من معلومات

1-الرازي ، محمد بن ابي بكر عبد القادر ، مختار الصحاح ، 1991م .

2- جيلفورد (جوي بول) 1897 : عالم نفس أمريكي معاصر ، وهو معروف بكونه قام باكتشاف المجال الذهني عبر اثنتين من مركباته : الذكاء والإبداعية ، استفرد جيلفورد (1950- 1973) بمهارة حظيت بشهرة كبيرة في ظل جمعية علم النفس الأمريكية ، بصياغة الفكرتين الجديتين الغنيتين بنتائج نظرية وعملية ، تهم الإبداع .

3- ديفيد اوزبل :عالم نفس امريكي منظر (التعلم الذكي) وضع نظريته التي تبحث في التعليم اللفظي ذي المعنى والتي شكلت اهتمام الباحثين في ميدان المناهج وطرق التدريس على مدار أكثر من عشرين عاماً ولا تزال وكانت الفكرة الرئيسية في نظريته هي مفهوم التعلم ذا المعنى والذي يتحقق عندما ترتبط المعلومات الجديدة بوعي وإدراك من المتعلم بالمفاهيم والمعرفة الموجودة لديه قبلاً ، وقد طور أوزوبل هذه النظرية ونشرها في مجموعة من الدراسات والبحوث العلمية فنشر في عام 1959 كتاباً بعنوان "\ قراءات في التعلم المدرسي \" ثم نشر في عام 1963 كتاباً بعنوان \" سيكولوجية التعلم اللفظي ذي المعنى \" وهو تنظيم جديد لأفكاره كما نشر في عام 1968 كتاب

جديدة"، ويعرفه بأنه "عملية تغير شبه دائم في سلوك الفرد لا يُلحظ بنحوٍ مباشر ولكن يستدل عليه من السلوك ويتكون نتيجة الممارسة كما يظهر في تغير الأداء عند الكائن الحي".

ويمكن تعريف التعلم بأنه مجموعة من المتغيرات السلوكية التي تظهر عند المتعلمين نتيجة مرورهم بخبرة معينة ويستدل عليها من خلال قياس أدائهم المعرفي والنفسي والحركي والوجداني أو هو مفهوم فرضي يستدل عليه من طريق نتائج عملية التعلم .

يُعد مصطلح التعلم من ناحية تربوية : كلُّ فعل يمارسه الشخص بذاته يقصد من ورائه اكتساب معارف ومهارات وقيم جديدة.

ونتفق على ما أجمع أكثر العلماء والمؤلفون على تعريف التعلم بأنه : تغيير وتعديل في السلوك الثابت نسبياً وناتج عن الخبرة والتدريب، إذ يتعرض المتعلم في التعلم إلى معلومات أو مهارات ومن ثم يتغير سلوكه أو يتعدل بتأثير ما تعرض له، وهو ثابت نسبيًا بنحوٍ عام، فغالبًا ما يكون هناك مجموعة من المعارف والمهارات تقدم للمتعلم، فيكون التعلم من طريق بذل ذلك المتعلم جهدًا يحاول تعلم تلك المعارف أو المهارات ومن ثم اكتسابها، وللتحقق من معرفته لها عن طريق معرفة الفرق بين حالة الابتداء في الموقف وحالة الانتهاء منه، فإذا زاد هذا الفرق في الأداء ضمن لنا ذلك حصول التعلم.

يُعرّف التعلُّم بأنه تغيير وتعديل في السلوك ثابت نسبياً وناتج عن التدريس؛ ولكن التعلُّم يكون تعلمًا حقيقيًا حينما لا يكون ناتجًا بفعل أو تأثير عوامل مثل النمو أو النضج، ولا يُلحظ التعلُّم مباشرة، ولكن يُستدل عليه من الأداء الذي يصدر عن الفرد، ويتمثل التعلُّم في أن هناك مجموعة من المعارف والمهارات تُقدم للمتعلم، ويبذل

= بعنوان "\ علم النفس التربوي وجهة نظر معرفية \" وفي عام 1969 ، فقد شاعت هذه النظرية بين الباحثين ورجال التربية في أواخر السبعينات .

المتعلم جهدًا بهدف تعلمها، أو كسبها، ويتحدد كسبها بمدى الفرق بين حالة الابتداء في الموقف وحالة الانتهاء منه، فإذا زاد هذا الفرق في الأداء تضمن ذلك حصول تعلم تحسن أو زيادة في ألأداء، ويُقاس التعلُّم بوحدة الأداء، والأداء هو السلوك الظاهر الذي يتم قياسه لتحديد درجة التعلُّم.

ويُقاس التعلُّم بحساب أداء المتعلم قبل مروره بخبرة التعلُّم، ثم حساب أداء المتعلم بعد مروره في خبرة التعلُّم، ويُرد الفرق في الأداء إلى ما حققه المتعلم من تعلم.

ويمكن أن نلحظ أن عملية التعلم تعتمد على المتعلم نفسه وعلى إمكانية استقباله من طريق تعليمه الذاتي، وهذا يعتمد على نوع المتغيرات والمثيرات من المعلومات ونوعها التي تطرأ على الفرد، ومدى استقباله وحفظه لتلك المعلومات والإمكانات العقلية.

مصطلح التعليم :

ترتكز المدرسة القديمة بطرائقها وأساليبها التعليمية على أن المدرس هو المصدر الأول للمعرفة والعامل الفعال الأساسي لعملية التعلم وبهذا تكون أهملت دور المتعلم كليًا، كما أكدت المدرسة القديمة من خلال المنهج والمقررات الدراسية على تكثيف المعلومات النظرية وتوصيلها للمتعلم عن طريق الحفظ دون الاهتمام بالنظرية الحديثة للتعلم والتي تعتمد على الفهم والإدراك .

وهذا ما تبنته نظريات التعلم القديمة والحديثة والاختلاف الذي طرأ ما بين المدرستين وهي السلوكية التي تتبنى أن الإنسان مجرد آلة يمكن تدريبها وضخ المعرفة من خلال الحفظ والتلقين، وتهتم بتأثيرات المحيطة بعملية التعليم، وبدرجة أكثر دقة العلاقات الوظيفية بين التنظيم البيداغوجي للمحيط وبين السلوكيات عند الكائن الإنساني، والمدرسة الحديثة التي تمثلت بمدرسة الجشطالت التي ترى الفرد هو محور الفهم والإدراك، ودور العقل في عمليات التفكير، وهذه المدرسة غالبًا ما توجه إلى البنى النفسية المعرفية التي صبت اهتمامها على المظاهر المختلفة للتعليم، وتضع النظريات النفسية المعرفية من بين انشغالاتها الكبيرة أيضًا، العمليات الداخلية للفكر،

وكذلك نجد المدرسة الحديثة ركزت بشكل أساسي على استعمال المتعلم لجميع حواسه كأدوات للتعلم ، تتصل بما حوله من مؤثرات وتنقلها إلى العقل الذي يقوم بتحليلها وتصنيفها بنحو معارف وخبرات يستوعبها ويدركها ليستعملها في مواجهة ما يقابله من مواقف حياتية جديدة. وكما رفعت المدرسة الحديثة من قدر المدرس بأن جعلت منه موجهاً ومشرفاً ينظم عملية التعليم والتعلم في ضوء استعمال وظيفي للطرائق والأساليب الحديثة التي تعتمد على المشاهدة والاستقراء والعمل وتنمية الميول والاتجاهات .

والتعليم هو النشاط الذي يهدف إلى تطوير المعرفة والقيم الروحية والفهم والإدراك الذي يحتاج إليه الفرد في كلِّ مناحي الحياة إضافة إلى المعرفة والمهارات ذات العلاقة تجعل بحقل أو مجال محدد .

والتعليم إحداث تغيرات معرفية ومهارية ووجدانية عند المتعلمين، أو نشاط مقصود من المدرس لتغيير سلوك المتعلم. أو عملية تفاعل اجتماعي لتطوير معارف ومهارات وقيم واتجاهات المتعلمين.

والتعليم تفاعل معقد بين المدرس والمتعلمين لتحقيق الأهداف التربوية، وهو نظام يتكون من مدخلات وعمليات ومخرجات، وهو جهد مقصود لمساعدة الآخرين على التعلم، وهو والتعليم هو تزويد الطلاب بالمعلومات أو المهارات، وهو أيضا نظام عام وشامل لكلِّ مستويات التطور الحاصل للفرد، فمنذ الطفولة وبلوغًا إلى المراحل الدراسية الثلاثة الابتدائي والمتوسط والإعداديّ، المراحل المتقدمة الأخرى التي تشرف عليها الدولة وتفرض فلسفتها ونظامها التي يتم تطبيقه في المجتمع .

لذا نجد الشمول في التعليم وهذا ما يؤكده الكلام السابق، ومن أنواع التعليم هي: التعليم الابتدائي والثانوي، وتعليم الأصيل، وتعليم إلقائي، وتعليم أساسي، وتعليم إضافي ، وتعليم بالآلات ، وتعليم بالاستقصاء والاستكشاف، وتعليم بالمراسلة، وتعليم التبادل، وتعليم مدعم، وتعليم مهني، وتعليم بمساعدة الحاسوب، وتعليم موضوعاتي، وتعليم متبادل بين المستويات، وتعليم نسقي، وتعليم مصغر،

وتعليم مفتوح، تعليم صناعي، وتعليم، وتعليم، صريح، تعليم عرضي، وتعليم فني ، وتعليم سمعي بصري ، ولا يسعنا ذكر كلُّ أنواع التعليم، وإنما ذكرت هذه الأنواع لنستدل إن التعليم عملية شاملة وموسعة تغطي جميع جوانب الحياة، ويفيدنا في عملية التمييز بين كلُّ من التعلم والتعليم والتدريس.

التدريس

التدريس لغةً :

الفعل الثلاثي منه (دَرَس) الرسم عَفَا وبابه دَخَل و(دَرَسَتْه) الريح وبابه (نَصَر) يتعدى ويلزم و(دَرَسَ) القرآن ونحوه من باب نَصَر وكَتَب، ودَرَسَ الحنطة يدرُسُها بالضم (دِرَاسًا) بالكسر، وقيل سُمي (إدريسُ) عليه السلام لكثرة دراسته كتاب الله تعالى وأسمُه أخنوخُ بخاءين معجمتين بوزن مفعول، و(دَرَسَ) الكُتُبَ و(تَدَارَسَهَا)، ودرس الثَّوبُ أخلَقَ وبابه نَصَر[1] .

مصطلح التدريس :

يرى عدد من المدرسين التقليديين والمدرسين أن الشخص الذي يقوم بهذه الوظيفة هو شخص راشد عنده المعرفة والخبرة، وعنده تأهيل يساعده على نقل ما يمتلكه من معارف وخبرات تعليمية إلى المتعلمين الذين يفتقرون إلى تلك المعارف والخبرات، لذا يقوم بنقلها بالطريقة التي ترتئيها حكمته، وبذلك يختار المدرس الطرائق التي يراها مفيدة لإدارة مواقف التعليم من وجه نظره، التي يمارس فيها سلوك التعليم الذي يتراوح بين التلقين، ويكون موقف المدرس إيجابي من حيث سرد المعلومات، وموقف التلاميذ مستمع غير مشارك وغير فعال، وعليهم استقبال ما يتصدق به المدرس من فتات المعرفة والعلم، لذلك يمارس المدرس التسلط في إدارته للصف،

1- الرازي ، محمد بن ابي بكر عبد القادر ، معجم اللغة، 302 ، 1991م .

ويستعمل اختبارات تعتمد على الحفظ الصم للكشف عما تمكن التلاميذ من حفظه مما لُقن لهم.

لذا نرى التوجه الحديث يرفض النظرة السلبية للمتعلم، وترى عدم مشاركة المتعلم يعني فشل في عملية التدريس، وإن مجهودات وأعمال خبراء المناهج والتربية الحديثة دفعتهم لرفض هذه الرؤية لمفهوم التدريس، وخلاصة ما توصلوا إليه أن الموقف الصفي هو موقف منظم يتم فيه تهيئة الفرص أمام المتعلمين لإجراء تفاعلات صفية (لفظية وغير لفظية) بينهم وبين المدرس والمتعلم، فكلما زادت المبادرات من المتعلم، وكلما كان المدرس مشجعًا متقبلًا لأفكار المتعلمين ومشاعرهم كان مُدرسًا غير مباشر، وتثبيت عمليات التفكير المتنوعة عند المتعلمين، وجعلهم يستطيعون حل المشكلات التي توجه لهم وهي غاية التعليم، وإذا ما ركز المدرس في سلوك الشرح والنقد والتوجيهات والأوامر كان مدرسًا مباشرًا .

والتدريس هو عملية تفاعلية من العلاقات والبيئة لاستجابة المتعلم (الطالب)، إذ تمثل هذه الاستجابة أهمية جزئية لتحقق التعلم، وهي التي يتم الحكم عليها في التحليل النهائي مننتائج التدريس وهو ما يعرف بتعيلم المتعلم، ففي التدريس يتم تشكيل بيئة المتعلم بنحوٍ تمكنه من تعلم ممارسة سلوك محدد أو الاشتراك فيه على وفق شروط محددة أو كاستجابة لظروف محددة وهذا يعني : مجموعة المتطلبات التي ينبغي توافرها في موقف التعلم لكي يحدث التعلم المنشود .

والتدريس بمثابة النشاط التواصلي بين الطالب والمدرس بهدف تحصيل خبرات معرفية واتجاهات وقيم وعادات، ويتم ذلك في سياق سلسلة من المواقف والظروف والأحداث التي تشترطها عملية التدريس، ويكون محتوى التواصل في هذه العملية بين المدرس والطالب مجموعة من الأسئلة تتمثل في : ماذا يدرس ؟ كيف يدرس ؟ متى يدرس ؟

إنّ التدريس عملية منظمة يمارسها المدرس، بهدف نقل ما في ذهنه من معلومات ومعارف إلى المتعلمين الذين هم بحاجة إلى تلك المعارف، والتي تكونت عنده بفعل الخبرة، والتأهل الأكاديمي والمهني .

وبذلك فالتدريس عملية مقصودة تستفيد من القوانين التي كشف عنها علم التعلُّم، فالتعلُّم علم، والتدريس تكنولوجيا يتم فيها تطبيق وتوظيف ما كشف عنه العلم في مواقف تعليمية وتربوية.

التدريب

التدريب لغةً :

الدربة عادةٌ وجراءةٌ على الحرب وكلّ أمرٍ وقد (دَرِبَ) بالشَّيء بالكسر اعتاده وضرى به الرجل (مُدرِّب) و (مُدَرِّب) كمُجَرَّب ومُجَرِّب وقد (دَرَّبَتْه) الشَّدائدُ حتى قوي ومرن عليها[1] .

التدريب اصطلاحًا :

عادة ما ينظر للتدريب كشيء مرتبط بالعمل، مثل الجلوس مع مدرب في حجرة تدريب، تدعم عادة بمواد، مثل: دليل للتدريب، والأسس الجديدة لكيفية تعلم الناس، وأساليب التعليم، والاستماع، وطرح الأسئلة، وتقديم تعليق عملي موضوعي عن الأداء التدريبيّ، مثل التعليم، وإلقاء المحاضرات، والتدريب، التقويم، وهناك عادة توقع بأن للتدريب أهدافًا، وأغراضًا، ومحتويات منظمة، وتقويمًا؛ لكن التدريب من العوامل ذات أهمية في التعلم الصفيّ، إذ أنه يتيح الفرصة للإمكانات الطبيعية كي تعمل في أقصى حدودها، من طريق التجارب التي أُجريت في مجال التعليم يتبين أن التدريب لا يعد مجديًا إذا تم في مرحلة سابقة لمرحلة النضج، وذلك؛ لأن الإمكانات الفسيولوجية ينبغي أن تكون معدة قبل ظهور القدرة العقلية .

1- الرازيّ ، محمد بن ابي بكر بن عبد القادر ، 1991م .

توجد العديد من الاتجاهات لتعريف التدريب، فالتدريب هو تلك الجهود التي تهدف إلى تزويد الفرد بالمعلومات والمعارف التي تكسبه المهارة في أداء العمل، أو تنميته وتطوير ما عنده من مهارات ومعارف وخبرات بما يزيد من كفاءته في أداء عمله الحالي أو يعده لأداء أعمال ذات مستوى أعلى في المستقبل القريب، كما عرف التدريب بأنه عملية تعديل إيجابي ذو اتجاهات خاصة تتناول سلوك الفرد من الناحية المهنية أو الوظيفية، وذلك لاكتساب المعارف والخبرات التي يحتاج لها الإنسان وتحصيل المعلومات التي تنقصه والاتجاهات الصالحة للعمل وللإدارة والأنماط السلوكية، والمهارات الملائمة والعادات اللازمة من أجل رفع مستوى كفاءته في الشروط المطلوبة، لإتقان العمل وظهور فاعليته مع السرعة والاقتصاد في التكلفة، كذلك في الجهود المبذولة والوقت المستغرق.

والتدريب هو محاولة لتغيير سلوك الأفراد بجعلهم يستعملون طرائق وأساليب مختلفة في أداء الأعمال، ويسلكون شكلاً مختلفاً بعد التدريب عن ما كانوا عليه قبله.

والتدريب هو النشاط المستمر لتزويد الفرد بالمهارات والخبرات والاتجاهات التي تجعله صالحًا لمزاولة عمل ما .

يمكن أن نعرف التدريب: قدرة من التكوين، تتسم بتوجهها وتركيزها على الأنشطة العملية أو التطبيقية، ويمكن أن تكون هذه الفترة في بداية التكوين أو في ختام التكوين النظري، وقد يأتي التدريب من خلال ممارسة العمل وتحمل المسؤولية المهنية كطريقة للتكوين المستمر أو لاستكمال التكوين، وتتخلل مرحلة التكوين عمليات تقويمية مختلفة الأساليب، بغرض الحكم على مدى تحقق الأهداف أو الكفايات المنشودة في عمليتي التعلم والتعليم .

انطلاقا من تلك المفاهيم الأساسية للتدريب تبدو أهمية التدريب للتدريسي الجديد والقديم على السواء، فالمدرس الجديد الذي يلتحق حديثًا بالمؤسسة التربوية وقد لا تتوافر عنده بعد المهارات والخبرات الضرورية لأداء واجبات التدريس بالكفاية المطلوبة.

ومن هنا تبدو أهمية التدريب في إكساب المدرس المهارات التي تجعله قادرًا على أداء الواجبات المتوقعة منه بطريقة مرضية وصحيحة وحتى المدرس ذو الخبرة السابقة الذي يلتحق حديثًا قد لا تتوافر عنده كافة القدرات الضرورية للأداء الجيد، وهنا يفيد التدريب في استكماله للقدرات المطلوبة، فضلاً عن توجيهه وتكييفه للظروف والأوضاع القائمة بالتعليم، ويكون التدريب مساندًا ومدعمًا لقدرات الموظف الجديد بما يكفل له التوافق مع متطلبات العمل ومن ثم أداء التدريس بنحوٍ جيدة.

ومن جانب آخر فإن التدريب يكون مطلوبًا بغرض إعداد التربويون لتولى تلك الوظائف ذات المستوى الأعلى من الصعوبة والمسئولية والتي تتطلب مستويات أعلى من المهارات والقدرات، وذلك من خلال المسار الوظيفي أو المهني، ومن هنا تبدو أهمية التدريب في تنمية وتطوير قدرات التربويين لتولى الوظائف أو المناصب ذات المستويات الأعلى.

وإن أهمية التدريب لا تقتصر على تطوير قدرات التربويين من طريق تلك المعلومات والفنون والمهارات المرتبطة بأداء العمل فقط، وإنما تمتد تلك الأهمية لتشمل تحسين وتطوير سلوكيات العاملين في العمل وتعاملهم مع المؤسسة ومع الزملاء والرؤساء والمرؤوسين وجمهور المؤسسة، بمعنى أن التدريب هنا يفيد في ترشيد الأنماط والعادات السلوكية وتطوير القيم والاتجاهات النفيسة للعاملين وتكفل لهم المحافظة على توازنهم النفسي، وهنا نلحظ أن فوائد التدريب وأهميته تمتد لكي تشمل المؤسسة والموظف أو العامل المتدرب ومجموعة العمل .

والمؤسسة تستفيد من التدريب باعتبار أن التدريب يهدف في النهاية إلى تحسين وتطوير قدرات التربويين، بالإضافة إلى تحسين أدائهم للعمل، ومن ثم تحسين وتطوير وزيادة إنتاجية المؤسسة والموظف أو المدرس المتدرب يستفيد من التدريب باكتسابه لمهارات جديدة تزيد من قدراته على أداء عمله الحالي، وهو الأمر الذي يكسبه ميزات مادية ومعنوية فضلاً عن زيادة قدرته على أداء أعمال مستقبلية وإتاحة الفرص أمامه للترقي لمناصب ووظائف أعلى في مستقبل حياته الوظيفية.

وإنّ التدريب يسهمبنحوٍ فاعل في تطوير العلاقات البشرية داخل بيئة العمل، وهذه العلاقات تكون أقوى وأكثر فاعلية عندما تتوافر عند أفراد المؤسسة تلك المهارات والقدرات المطلوبة لأداء العمل، كذلك عندما يعملون داخل إطار جيد من العلاقات السلوكيّة فيما بينهم، بالإضافة إلى ذلك فإن التدريب من الأهمية بمكان لزيادة قدرات ومعارف العاملين في المستويات التنفيذية والإشرافية على السواء، فإنه يكون لازمًا لتنمية قدرات المديرين والرؤساء الحاليين في مختلف المستويات الإدارية بالمؤسسة، إلى جانب تهيئة مديري المستقبل وتسليحهم بالمهارات الإدارية العلمية التي تمكنهم من شغل المناصب القيادية في المستقبل، ومرد ذلك أن التدريب الإداري قد أصبح لازمًا لتعميق ورفع قدرات المديرين على مختلف مستوياتهم الإدارية والقيادية على الإدارة وفاعلية تحديد الأهداف ورسم السياسات والإستراتيجيات وتحليل المشكلات واستصحاب الأساليب العلمية في اتخاذ القرارات، إلى جانب تنمية قدراتهم على الإدراك الشامل لمؤسساتهم وللبيئات الاجتماعيّة والثقافيّة والاقتصاديّة والعادات...وسواها، كذلك تطوير وتنمية سلوكيات واتجاهات المديرين والمشرفين وأنماط تفكيرهم وإكسابهم المهارات السلوكية للإدارة الفاعلة، فضلاً عن ذلك، فإن التدريب يساهم في إشباع الحاجات الأساسية للمديرين وهي حاجات بطبيعتها سيكولوجية من طريق مقابلة التدريب الإداري لمستوى طموحاتهم، وهذا الأمر ينعكس إيجاباً على تحسين وتطوير المؤسسة، فالتدريب عملية مستمرة تشمل كافة التربويين وطوال حياتهم الوظيفية.

صفوة القول أن التدريب بمثابة استثمار للموارد البشرية المتاحة في مختلف مستوياتهم، أكانت عقلية أو جسدية، تعود عوائده على كلٍّ من المؤسسة والموارد البشرية التي تعمل بها، وإظهار الإمكانات الكامنة عند الفرد وإبرازها لتكون المنافع الذاتيّة والاجتماعيّة على حدٍّ سواء.

بعد أن أتممنا الحديث عن التعلم والتعليم والتدريس والتدريب من طريق التعريفات أو من التعليق على تلك التعريفات، ولو بنحوٍ مختصر، كي نُعطي لأهل الاختصاص في علم النفس أن يحللوا خصائص عملية التعلم والعوامل المؤثرة فيه

(كالنضج ، والاستعداد ، والدافعية ، والخبرة)، وكذلك التعليم والتدريس وما يحمله من الخصائص والمعوقات التي تحيل بين المتعلم والذي يقوم بعملية التعليم، والتدريب وأنواعه، وأبرز العوامل المؤثرة فيه، ومن خلال الشرح اليسير الذي بينا من خلاله كلٌّ من هذه المصطلحات، الآن نبين أبرز نقاط الاختلاف والالتقاء بين هذه المصطلحات، والجدول الآتي يوضح ذلك:

التشابه والاختلاف بين التعلم والتعليم والتدريس والتدريب

ت	التعلم	التعليم	التدريس	التدريب
1	اشمل وأعم ويحمل في مضامينه التعليم والتدريس والتدريب .	كلُّ تعليم تعلم، وليس كل تعلم تعليم، وهو اشمل من التدريس والتدريب .	وهي العمليات التي يقودها المدرس في حجرة الصف لتطبيق الخطط المعدة لتعليم المتعلمين.	إكساب المدرس المهارات لجعله قادرًا على أداء الواجبات المتوقعة بنحوٍ مرض وصحيح.
2	التغير الدائم أو الثابت نسبيًا في سلوك الفرد.	إحداث تغيرات معرفية ومهارية ووجدانية للفرد.	التغيير الحاصل في المعرفة فقط .	التكوين وإعداد لأداء مهمات في مجال مهني معين.
3	المثيرات التي يتعرض لها الفرد مقصودة ومخطط لها، أو غير مقصودة وغير مخططة لها.	عملية منظمة ومخططة وهادفة تحدد عمليات التدريس .	تنظيم مدخلات التدريس، وخطة تدريسية بنحوٍ معين لتحقيق أهداف تعليمية محددة .	اتصال بالممارسة والتطبيق، أي انتقال من الخطاب إلى التجربة.
4	يشمل جميع مراحل النمو العقلي، ويحدث في أزمنة متعددة وغير محددة .	يتم على وفق زمن معين كمرحلة دراسية، أو عام دراسي، أو يوم دراسي .	يتم في زمن معين ومحدد من قبل المدرس، داخل حجرة الصف .	تجربة تكوينية محدودة في الزمان .
5	المنهاج مفتوح، لا يحتاج إلى منهاج معين	تتم عملية التعليم على وفق منهاج معين.	تتم عملية التدريس على وفق منهاج مخصص للمرحلة التي يراد تدريسها.	عملية مرتبطة بالقدرات العقلية والجسدية، وتكتسب من جانب العملي التطبيقي أو النظري الممنهج .

ت	التعلم	التعليم	التدريس	التدريب
6	يؤدي نواتج مرغوب فيها أو غير مرغوب فيها .	يؤدي نواتج مرغوب فيها، والابتعاد عن السلوكيات غير المرغوب فيها .	تحدث نواتج تعلّمية مرغوب فيها عند الفرد .	تحدث نواتج مهارية مرغوب فيها ليحدث تطوير في الجانب الأدائي .
7	يحدث التعلم بجهد ذاتي أو بمساعدة وإشراف .	يحدث التعليم من جهات رسمية، تساعد الفرد على اكتساب المعارف والقيم والمهارات .	يحدث التدريس من المدرس ويكون موجهًا مشرفًا أو قائدًا للعملية التعليمية .	يحدث من خلال المساعدة والإشراف .
8	يحدث التعلم في أي مكان كالبيت والشارع والمدرسة.	يحدث التعليم في مكان معين الروضة والمدرسة أو الجامعة .	يحدث التدريس في مكان معين .	يحدث التدريب في أي مكان يحدد مسبقًا.

استراتيجيات حديثة في تدريس اللغة العربية



4

الفصل الرابع

البيداغوجيا والديداكتيك

الفصل الرابع

البيداغوجيا والديداكتيك

البيداغوجيا اصطلاحًا:

الأصل الإغريقي للكلمة يشير إلى مجموعة الخطابات والممارسات التي كانت ترمي إلى انتقال الطفل من حالة الطبيعية إلى حالة الثقافية، وأن تخلق منه مواطنًا صالحًا.

أشار **جوتير وآخرون** إلى أن فكرة جعل البيداغوجيا علماً ظهرت منذ نهاية القرن التاسع عشر، فقد برزت في أوروبا والولايات المتحدة الأمريكية على حد السواء، وكان غرضها المشترك أن تجعل البيداغوجيا علمًا تطبيقيًا يرتكز على علم النفس الذي يعتبر علمًا أساسيًا، لقد سادت البيداغوجيا تعليم عصر الصناعة، فقد انشغل هذا التعليم بصورة أساسية بانتقاء المادة التعليمية، وطرق تقديمها ووسائله، وشاع الحديث عن المناهج والمنهجيات، وتأهيل المدرسين، وتقويمهم[1].

وفي عام 1987م بعد أن كانت معرفة البيداغوجيا تندرج تحت معرفة المحتوى، قام **شولمان (Shulman)** بوضعها كصنف مستقل من بين سبعة أصناف يرى أنها تكون معرفة المدرس؛ وهي: المعرفة البيداغوجية العامة، والمعرفة المنهاجية، ومعرفة المحتوى، ومعرفة المحتوى البيداغوجية، ومعرفة خصائص المتعلمين، ومعرفة البيئات التعليمية، ومعرفة الفلسفات والأهداف العامة والأهداف الخاصة، وهذا الكل المتكامل من المعارف السابقة يجعل التعليم فنًا يبنى على ما ينبغي أن يتعلمه الطلبة

1- علي ، نبيل ، وحجازي ، نادية ، الفجوة الرقمية رؤية عربية لمجتمع المعرفة ،عالم المعرفة ، العدد 318 ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، الكويت،2005م .

وكيفية تعلمهم له، وهو ما يطلق عليه البيداغوجيا (**Pedagogy**) كمرادف لمصطلح فن التدريس[1].

من الصعب تعريف البيداغوجيا تعريفًا جامعًا مانعًا، يعود ذلك لتعدد دلالاتها الاصطلاحية من جهة، ومن جهة ثانية إلى عدم وضوح الحدود التي تفصلها ومفاهيم أخرى مجاورة لها مثل التربية والتعليم، ويظهر التداخل بين البيداغوجيا والتربية في صعوبة الفصل بين مجال وطبيعة كل منهما، وقد يكون هذا الأمر هو الذي دفع الباحثين إلى الحديث عن بيداغوجيا نظرية أو أخرى تطبيقية كما هو الشأن عند **هوبيرت (Hubert)** في مؤلفه " البيداغوجيا العامة "، فالبيداعوجيا التطبيقية هي فن التربية والتعليم، قائم على معايير تجريبية، إذ تلعب تجربة المدرس دورًا أساسيًا في تعامله مع المتعلمين والمواد الدراسية، لذا البيداغوجيا التطبيقية لفظ عام ينطبق على كل ما له ارتباط بالعلاقة القائمة بين المدرس والمتعلم بغرض تعليم أو تربية، بالانطلاق من مستويات مختلفه، أما البيداغوجيا النظرية، فتهدف إلى تحليل التربية ذاتها، وإن التمييز بين البيداغوجيا والتربية استند عدد من الباحثين على التمييز بين طبيعة أبحاث كلٍّ منهما ونوعية مقاربتهما للنشاطات البيداغوجية، فالبيداغوجيا حسب أغلب تعريفاتها، بحث نظري، أما التربية فممارسة وتطبيق، هذا ما يمكن استخلاصه من تفحص تعريف دركايم أو من تعريف **هرون (Harion)** الذي يعد البيداغوجيا علم التربية سواء كانت جسدية أو عقلية أو أخلاقية، ويرى عليها أن تستفيد من معطيات الحقول العلمية الأخرى لبتي تهتم بالطفل، مثل الفيسولوجيا والسيكولوجيا والتاريخ، كما يمكن الوصول إلى النتيجة نفسها انطلاقًا من تعريف **فولكيو (Foulquie)**، الذي يرى إن البيداغوجيا، أوعلم التربية، ذا بعد نظري تهدف إلى تحقيق تراكم معرفي، أي تجمع الحقائق حول المنهاج والتقنيات والظواهر التربوية، أما التربية، فتحدد " على المستوى

1- أبو لطيفة، رائد، مقارنة معرفة المحتوى البيداغوجية لدى معلمي التربية الإسلامية الجيدين وغير الجيدين في المرحلة الأساسية العليا . أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان : الأردن،2005م.

التطبيقي؛ لأنها تهتم قبل كل شيء بالنظام العملي الذي يهدف إلى تنشئة المتعلمين وتكوينهم، ويقترح ملريت **(Mialaret, 1979)** في معجمه تصنيفًا، يميز فيه بين البيداغوجيا في بعدها النظري، والبيداغوجيا في بعدها التطبيقي، إذ يتعلق الأولى بمجموعة التأملات النظرية التي تستنير بعتبارها جملة أفعال ونشاطات تعليمية تطبيقية.

لذا عرف **جلسون وكوست (Galisson&Coste, 1979)** البيداغوجيا : لفظ عام ينطبق على ما له ارتباط بالعلاقة القائمة بين المدرس والمتعلم، بغرض تعليم أو تربية الطفل أو الراشد، وبالانطلاق من مستويات مختلفة يمكن تمييز استعمالين للفظ بيداغوجيا أكثر تحديدًا، وهما :

أ. حقل معرفي : قوامه تفكير فلسفي وسيكولوجي في غايات وتوجهات الأفعال ، المطلوب ممارستها في وضعية التعليم أو التربية على الطفل والراشد أو بواسطتها ، وتندرج ضمن التصور ، على سبيل المثال ، مبادئ التبسيط والتدريج والمنافسة .

ب. حقل عملي : يتكون من مجموع تصرفات المدرس والمتعلمين داخل القسم ، وبهذا يمكن تعريف البداغوجيا باعتبارها اختيار طريقة ما في التدريس أو إجراءات وتقنيات معينة وتوظيفها بارتباط مع وضعية تعليمية .

وعرف **ريسوبر(Reswber, 1988)** : حسب التقليد الاغريقي، تشير البيداغوجيا إلى مجموعة الخطابات والممارسات التي كانت ترمي إلى تدابير انتقال الطفل من حالة الطبيعية إلى حالة الثقافية، وأن تخلق منه بخصتار مواطنانًا صالحًا .

وعرف **جوتير وآخرون** البيداغوجيا بأنها : مجموع الأعمال التي يستعملها المدرس في إطار وظائفه؛ وظائف نقل المعارف، والتربية لجماعة في سياق مدرسي .

أما **شولمان** فقد عرّف البيداغوجيا على بأنها المعرفة التي تتعدى معرفة المحتوى الدراسي لذاته إلى معرفة المحتوى الدراسي لتدريسه، من أجل جعل المحتوى الدراسي سهلاً وقابلاً للتعلم من خلال الشروحات، والتوضيحات، والحوارات، وضرب

الأمثلة، والعروض العملية، وغيرها من التمثيلات التي تجعل المحتوى قابلاً للاستيعاب من الطلبة على اختلاف افهامهم وبيئاتهم وخلفياتهم، وأضاف إلى ذلك تعريف المعرفة البيداغوجية العامة بأنها المبادئ الأساسية التي ترتكز عليها عملية تنفيذ التدريس مثل المناحي العملية لادارة الصف، ومهارات التدريس، وزمن التعلم الأكاديمي، ووقت الانتظار، والنظام الاجتماعي / الصفي والمدرسي، ومبادئ التفاعل في الصف.

وموضوع البيداغوجيا بناء عقيدة تربوية تكون، في الوقت ذاته، نظرية تطبيقية، وليست البيداغوجيا علمًا أو تقنية أو فلسفة أو فنًا، بل أنها في الوقت نفسه، كل هذه الأشياء منظمة حسب ارتباطات منطقية، وتقدم السوسيولوجية والسيكولوجية الاسس العلمية للبيداغوجيا .

ولا تدرس البيداغوجيا، النظم التربوية، دراسة علمية؛ بل تفكر فيها بغرض مد النشاط التربوي للمدرس بأفكار موجهة، فالبيداغوجيا نظرية تطبيقية للتربية تستعير مفاهيمها الأساسية من السيكولوجيا والسوسيولوجيا .

وتتكون البيداغوجيا بالمعنى الواسع للفظ، من وسائل تبليغ معلومات تثبت في ذاكرة المتلقي، وتقترح التحليلات ووسائل جديدة يمكن تلخص ما أساسي فيها كما يأتي :

1. تتجمع المعارف في تصنيفات وتخزن في الذاكرة أو في الوثائق .
2. يتم استعمال المعارف بوساطة استدلالات من نمطين : استدلال استنتاجي واستدلال تماثلي، ويقدم هذين النمطين وسائل تثبت نجاعتها، والزيادة من فاعلية الفعل البيداغوجي.

لذا نعود إلى النقطة الأولى بصعوبة تعريف البيداغوجيا تعريفًا جامعًا؛ لأن البيداغوجيا يجمع في ثناياه كلّ المفاهيم والمحتويات العلمية النظرية، والعلوم المتنوعة من السيوسولسانيات والسيكولوجية، ومن الجوانب التطبيقية من خلال الاستراتجيات والطرائق والاساليب التطبيقية المتمثلة بالديداكتيك .

الديداكتيك اصطلاحًا :

إنّ مفهوم الديداكتيك يتعلق بمحتويات التدريس وطرائق التدريس ووسائل التدريس، إذ إنه يبحث في هذه الحدود الثلاثة كعلم من حيث مكوناتها وعلاقتها بالمدرسة والتلميذ والمدرس، والديداكتيك هو الدراسة العلمية لسيرورات لتعلم والتعليم قصد تنظيم هذه السيرورة بكيفية يمكن (معها) اكتساب المفاهيم والمواقف وتُجاه الذات والمحيط.

عرفه أكويندي (2001) : " ذلك العلم الذي يضبط عملية التدريس ويجعلها قابلية تدريسية لكلِّ الوحدات المعرفية والمهارية والقيمية الحاملة قوانينها الداخلية المنطوية على عمق التجربة الإنسانيـــة " .

وعرفه غريب (2006) : " عملية تنطلق من الأهداف لتصور وتخطط وتنفذ وضعيات التعليم والتعلم قصد التمكن من بلوغ الأهداف المحدد وهي تشمل الأهداف والوسائل المتاحة لبلوغ الأهداف (محتويات ، وطرائق ، وأنشطة ، ووسائط)، التقييم والمراجعة " .

ويمكن أن يعرف بأنه علم مكمل للبيداغوجيا التي تعهد إليه موضوعات تربوية أكثر شمولاً، وذلك لانجاز عدد من تفاصيل يتم تفكيكها وإعادة تركيبها، وامكانية استدراج المتعلم لاكتساب هذه الفكرة أو هذه العملية أو التقنية لعمل ما، والبحث في مثل هذه المشاكلات بمعرفة سيكولوجية الأطفال وتطورهم التعليمي ومدى قابليتهم لاكتساب المعرفة الموجهة إليهم .

ويمكن أن نعرفه أيضًا بأنه العملية التنفيذية المقصودة والموجه إلى التعليم والتي تحدد مسبقًا لتحقيق مسار واضحًا للعملية التعليمية لتشمل جميع القوالب التي تسير عليها مباني المعرفة .

يستعمل لفظ ديداكتيك أساسًا كمرادف للبيداغوجيا أو للتعليم؛ إذا استبعدنا عدد من استعمالات الاسلوبية، فإن اللفظ يوحي بمعنى آخر تعبير عن مقاربة خاصة لمشكلات التعليم، فالديداكتيك لا تشكل حقلاً معرفيًا قائمًا بذاته أو فرعًا لحقل معرفي

ما، كما أنها لا تشكل مجموعة من الحقول المعرفية، بل أنها نهج أو معنى أدق، أسلوب معين لتحليل الظواهر التعليمية.

ولهذا اللفظ معنى عام، ومعنى حديث كما أوضحه **غريب (2006)** :

1. **معنى عام ومشترك:** نتحدث فيه عن ديداكتيك اللغات وديداكتيك الرياضيات وديداكتيك الميكانيك ... وسواها، ويحيل على استعمال تقنيات وطرائق التدريس الخاصة بكلِّ مادة دراسية .

والتقنيات المحتفظ بها، هي بالتأكيد تختلف باختلاف المواد الدراسية؛ لأنها ترتبط بنحو مشاكل بالمحتويات التعليمية، فمثلاً تعليم اللغة، يفضل التقنيات السمعية والشفوية، وتعليم العلوم يحبذ المنهجية التجريبية، وتليم علوم الاقتصاد يفضل دراسة الحالة، وعلى هذا الأساس، فأن التقنيات البيداغوجية المتحفظ بها وملاءمتها مع الخصائص المادة المدرسية وتفصلها، وتشكل ديداكتيك المادة.

2. **معنى حديث** : يفيد أن الديداكتيك هو التفاعلات التي يمكن أن تقام داخل وضعية التعليم، ويحدث هذا بين دراية محددة ومدرس يمتلك تلك الدراية، وبين المتعلم متقبل لهذه الدراية، فالديداكتيك على هذا النحو لا ترضى فقط بمعالجة المواد التي ستدرس وفق ترسيمة مسبقة، بل تطرح كشرط ضروري التفكير الابستمولوجي للمدرس، ويعد تمثلات المتعلم بنصوص من المعرفة (إبستمولوجيا المتعلم) ، فالديداكتيك هي بالأساس تفكير في المادة الدراسية بغية تدريسها، فهي تواجه نوعين من المشكلات :

1. مشكلات تتعلق بالمادة وبنيتها ومنطقها، وهي مشكلات تنشأ عن موضوعات ثقافية سابقة الوجود .
2. مشكلات ترتبط بالفرد في وضعية التعلم، وهي مشكلات منطقية وسيكولوجية، فالديداكتيك ليست حقلاً قائمًا بذاته، وفي الأقل في المرحلة الحالية.

لذلك يتضح أنّ مفهوم الديداكتيك علم تطبيقي موضوعه تحضير وتجريب استراتيجيات بيداغوجية تهدف إلى تيسير انجاز المشروعات، ومنها :

1. يمكن للديداكتيك أن ينطبق عليه خصائص العلم التطبيقي .
2. يُعد الديداكتيك علمًا تطبيقي، فهو يسعى إلى تحقيق هدف عملي (وضع استراتيجيات بيداغوجية) .
3. يستعين الديداكتيك لتحقيق أهدافه بالسيكولوجيا، والسيسوكولوجيا، والابستمولوجيا... وسواها.
4. يسعى الديداكتيك كمجال معرفي مميز؛ لأن تصبح مطبوعة بطابع علمي؛ لأنها:

أ- يمكن أن تؤلف نظامًا منسجمًا من المعارف في تول مستمر بفعل اندماج المعارف القديمة بالمعارف الحديثة .

ب-يمكن أن تتمخض عن نتائج إذا ما وضعت تحت الملاحظة المنهجية بوساطة أدوات تقربها أكثر من الدقة الموضوعية .

ت- يمكن أن تمتنع عن كل تأمل ميتافيزيقي .

ث- لا يكتفي بربط الظواهر فيما بينها فقط ، ويمكن أيضًا تفسيرها .

وقد استعان وارتبط الديداكتيك في دراسته بعلم النفس ونظريات التعلم والسوسيولوجيا، واستعار مفاهيمها من علوم ومجالات معرفية أخرى، لذلك الديداكتيك صفة مرتبطة بما يأتي :

1. كل ما هو مدرسي منظم لغرض التعليم .
2. كل ما يتعلق بتخطيط التعليم .
3. كل ما يساعد على التعليم من الوسائل وأنشطة .
4. كل ما يسهل التعلم والتعليم .

وهذا ما يدفعنا إلى القول بأنّ مفهوم الديداكتيك يتعلق بمحتويات التدريس وطرائق التدريس ووسائل التدريس، إذ يبحث في هذه الحدود الثلاثة كعلم من حيث مكوناتها وعلاقاتها بالمدرسة والطالب والمدرس ، كما أن مفهوم الديداكتيك يرد بمعنى الدراسة العلميّة لتنظيم وضعيات التعلم التي يعيشها المتربي لبلوغ الهدف عقليّ أو وجدانيّ أو حسيّ حركيّ ، ويتضح أن الديداكتيك علم مساعد للبيداغوجيا التي تعهد إليه بموضوعات تربويّة أكثر عمومية، وذلك لإنجاز بعض تفاصيلها ، وكيف تستدرج التلميذ لاكتساب هذه الفكرة أو هذه العملية أو التقنية لعمل ما والبحث في مثل هذه المشكلات بمعرفة سيكولوجية الأطفال وتطويرهم التعليميّ"[1].

ومن هذه التحديدات لمفهوم الديداكتيك يمكن أن نخلص إلى أن :

أ . الديداكتيك يعني انتقال مستوى المعرفة العلمية التي ينتجها المختصون في إطار المادة العلمية التي يشتغلون عليها إلى مستوى المعرفة القابلة للتعلم والتعليم، إذ استعاد المربون من تعميم هذه القابلية قصد تلبية حاجات التدريس ، إذ تصبح المعرفة موضوعًا من موضوعات المتعلم ، ويتضح هذا القصد من المعطيات الآتية :

1- دينامية مبادئ المعرفة أو أنساق القيم التي تنظم فيها تلك المعرفة في مجال معين .

2- البحث عن كيفية تدريسها .

3- تصميم التدرجات المنهجية للبرنامج الدراسيّ في علاقته بتدرجات المعرفة ومناهجها الخاصة.

ب . عَدَّ الديداكتيك أساس التفكير في المادة الدراسية بغية تدريسه والبحث في كيفية اكتساب المتعلم للمفاهيم .

1-Laurane Cornu Alain Vergnioux . Le Didactique en Questions . Hachette . Paris . 1992 .

ت. الديداكتيك يعني في مجال اشتغالها معنى البيداغوجية ، ما دامت هي الدراسة العلمية لتنظيم وضعيات التعلم التي يعيشها المتربي[1] .

ونلحظ مما تقدم اقتراب معنى الديداكتيك من البيداغوجية أو هو جزء منه ، إذ يُعد الديداكتيك كبديل نظري إجرائي قادر على تحويل الفعل البيداغوجي من إطاره التأملي ذي الفهم النظري إلى إطار عملي تطبيقي للتجليات البيداغوجية كما هي ممارسة داخل العملية الديداكتيكية ، وهذا ما يبين أن الديداكيك فنٌ قريب من مصطلح طريقة التدريس ، أو هو نعت له ، إلا أنّهُ طريقة توجيهية يمكن حصرها بمعنيين هما :

1. معنى الديداكيك الخاص، إذ يعني هذا المستوى دراسة المشكلات التي يطرحها تعليم المواد المدرسية .
2. معنى الديداكيك العام، يهتم بالقضايا المدرسية والبيداغوجيه عامة وكيفما كانت مادة التدريس .

وممّا تقدم يمكن أن نوضح ابرز الفروق بين مصطلحي البيداغوجيا والديداكتيك ونقاط التشابه بينهما، وكما موضح في الجدول الآتي :

التشابه والاختلاف بين البيداغوجيا والديداكتيك

ت	البيداغوجيا	الديداكتيك
1	اشمل وأعم من الديداكتيك	جزء من البيداغوجيا
2	كيفية ملاءمة المادة الدراسية للمتعلم	كيفية تنفيذ مادة البيداغوجيا
3	يهتم بالجانب النظري والتطبيقي	يهتم بالجانب التطبيقي
4	يستهدف التربية والتعليم	ينفذ عملية التعلم والتعليم
5	مصطلح مرادف للمنهاج	مصطلح مرادف للطرائق
6	تدابير انتقال المتعلم من حالة الطبيعية إلى حالة الثقافية	تنظيم وضعيات التعلم التي يعيشها المتعلم

1- عبد اللطيف الفارابي وآخرون ، معجم علوم التربية، مطبعة النجاح : ص69، 1994 .

ت	البيداغوجيا	الديداكتيك
7	يبحث في نوع المحتوى والمعلومات	يبحث في تنفيذ الأهداف وتحقيقها
	دراسة مشكلات المواد التعليمية	دراسة مشكلات تعليم المواد المدرسية
8	يبحث في كيفية اختيار المادة التعليمية	يبحث عن سبل تسهل التعلم التعليم
9	يبحث في الشروحات، والتوضيحات، والحوارات	يبحث في بمحتويات التدريس وطرائق التدريس ووسائل التدريس
10	تقدم السوسيولوجية والسيكولوجية الأسس العلمية للبيداغوجيا	لتحقيق أهداف السيكولوجيا والسيسوكولوجيا

استراتيجيات حديثة
في تدريس اللغة العربية



5

الفصل الخامس
الاستراتيجية والبرنامج
والطريقة والأنموذج والأسلوب

الفصل الخامس

الاستراتيجية والبرنامج والطريقة والأنموذج والأسلوب

توطئة:

تكرر في مجال التربوي عدد من المصطلحات التي تشمل المجال التطبيقي في عمليات التدريس المختلفة، وما يستعمله التدريسي داخل حجرة الصف من الطرائق المتنوعة والأساليب المختلفة كي يستطيع أن يحقق أكبر عدد من الأهداف المرجوة للمنهاج الذي وضع كي يغذي البنى المعرفية عند المتعلم بمختلف مراحل تعلمه، إلاّ أننا نجد اليوم مصطلحات كثيرة قد دخلت عالم التدريس وتداخلت في ما بينها، وهذه المصطلحات هي الاستراتيجيات والطرائق والنماذج والبرنامج والاساليب والمنهاج...وسواها، وهذه المصطلحات قد جرت العادة في استعمالها وإطلاق مسمياتها على كلٍّ من وضع خطوات تدريس، كأن تكون خطوة واحدة أو عدد من الخطوات، ومُلئت بطون الكتب بهذه المسميات من غير تميز لكلّ مصطلح، وقد يوعز هذا التداخل بين المصطلحات إلى التراجم التي نقلت من اللغات المختلفة إلى اللغة العربية، أو الرؤى المختلفة بين المؤلفين، أو تجاهل التربويون من ملاحظة هذه الفروق، وهنا سنضع كلُّ مصطلح وتعريفه من الناحية اللغوية والاصطلاحية، والتحدث بشيء يسير عن كلِّ مصطلح لتتضح لنا معالم المصطلح وأبرز التشابه والفروق بين كلٍّ منها.

مصطلح الاستراتيجية:

ينظر عدد من التربويين إلى أنّ الاستراتيجية مفهوم معنوي لا يمكن لأي شخص رؤيته أو لمسه، وان الاستراتيجيات عبارة عن ابتكار من خيال الأفراد بغض النظر عما إذا كانت هذه الاستراتيجية تمثل أهدافًا لتنظيم السلوك المستقبليّ قبل أن يحدث، أو أنها أنموذج يصف سلوك حدث أو يحدث الآن .

والاستراتيجية منهج العمل الموضوع لتحقيق أهدافًا موسعة تشمل المواد التعليمية الموسعة، وهذه الاستراتيجيات إذا طبقت في التدريس فهي خطط تدرس للطلبة تبدأ بالتخطيط وتنتهي بالتقويم، لتجعلهم قادرين على استثمار طاقاتهم بنحوٍ أكثر فعالية من طريق البرامج والطرائق والنماذج والأساليب المقدمة لهم .

والاستراتيجية مفهوم حديث نسبيًا، لاسيما في العلوم الإنسانيّة، وقد استعمل أصلاً في الحياة العسكرية للتعبير عن الإدارة العقلانية البعيدة المدى نسبيًا للمعارك، في مقابل "التكتيك" الذي هو فن إدارة المعارك واحدة بعد أخرى، ونلحظ قد برز مصطلح استراتيجية في الحروب التي نشبت أوليات القرن في الحرب العالمية الأولى وكان يطلق على الخطط الحربية التي توضع أثناء الحروب والتي توزع على أثرها المهام إلى القيادات العليا ثم وصولًا إلى أدنى رتبة موجودة في الجيش، وبعد مدة وجيزة نقل هذا المصطلح إلى الجانب التربوي من طريق نوع المصطلح الذي يحمل في ثناياه معنى الخطط المتكاملة والرئيسة والبعيدة الأمد أو القريبة أو من طريق علماء النفس الذين كانوا مشاركين في الجانب العسكري والذين وضعوا عدد من النظريات والاستراتيجيات التربوية والتعليمية .

وضعت العديد من التعريفات التي أوضحت معنى الاستراتيجيات منها ما عرفها وبستر (Webesters, 1971) : فن استعمال الخطط المنظمة في حل مشكلة معينة. وعرفها اوليفر(Oliver, 1977) بأنها: مجموعة من الأنشطة وأساليب التفاعل الاجتماعيّ والأكاديمي والبيئي التي يقوم بها الطلبة لتعلم ما يهدف إليه المنهج.

وعرفها رونيل (Raynal, 2001): تنظيم مخطط بوساطة طرائق وتقنيات ووسائل ، بغرض بلوغ هدف معين .

ويمكن تعريف الاستراتيجية بأنها مجموعة الخطط الموضوعة والمستقاة لتطوير العملية التعليمية بنحوٍ عام، و تُوضع عادة لمدة طويلة قد تصل إلى سنوات عدة.

وكذلك تعرف بأنها مجموعة الطرائق والأساليب والبرامج المستعملة داخل حجرة الصف، ويختلف استعمال هذه المصطلحات بحسب نوع المادة العلمية المراد تدريسها.

وكذلك تعرف بأنها : خطة موسعة تتضمن مجموعة من الخطوات المبنية من أطر نظرية مختلفة، وتجمع هذه الخطوات تحت مسمى واحد يطلق عليها الاستراتيجية، ليتم تطبيقها في ميادين التعليم .

ويمكن من خلال التعريفات آنفة الذكر تحديد الاستراتيجيات التدريسية على النحو الآتي:

1- الاستراتيجية العامة : ويقصد بها تحديد الأنشطة والفعاليات بنحوٍ عام، وتكون متشابهة إلى الطلبة جميعًا، وإن هذا النوع من الاستراتيجيات يطبق عندما تكون المجموعات متماثلة، ولا توجد بينهم فروقات كبيرة في جميع النواحي كانت اجتماعيّة كانت أو البيئية أو مدى امتلاكهم لمستلزمات التعليم العامة.

2- الاستراتيجية المتنوعة : على وفق هذه الاستراتيجية فإن كلّ مجموعة من الطلبة تكون مختلفة عن المجموعات الأخرى، لذلك ينبغي تحديد الأنشطة والفعاليات لكلٍّ مجموعة .

3- الاستراتيجية المركزية : على وفق هذه الاستراتيجية فإنه يتم تحديد أنشطة وفعاليات واحدة موجهة لمجموعة واحدة فقط من الطلبة، لاختلاف هذه المجموعات مثل مجموعة الصم والبكم ومجموعة التعلم البطيء وصعوبات التعليم... وسواها، وتبقى هذه الاستراتيجيات شاملة وموسعة للطلبة الذين تم ذكرهم انفًا.

شخّص الباحثون في مجال تعليم المتعلمين كيف يتعلمون؟ ونحن نتوقع من المتعلمين أن يحلوا المشكلات المعروضة عليهم من غير أن نعلمهم كيفية حل هذه المشكلات، وبالمثل نطلب منهم أن يحفظوا ويتذكروا قدرًا كبيرًا من المادة ومع ذلك

يندر أن ندرسهم فن الذاكرة، وقد حان الوقت أن نعوض هذا النقص، وهو وقت تطورت فيه علوم التعلم وحل المشكلات والذاكرة التطبيقية وإننا في حاجةإلى تطوير المبادئ العامة لكيفية التعلم ، وكيفية الدراسة، وكيفية حل المشكلات، ثم نضع ونطور المساقات أو المقررات الدراسية والتطبيقية، ثم نرسخ مكانة هذه الطرائق في المنهج التعليمي الأكاديمي .

إنّ دراسة كيف يستطيع المدرسون أن يساعدوا المتعلمون على أن يتعلموا، يمثل تحديًا علميًا مثيرًا للاهتمام من الباحثين التربويين، وإجراءات مثل هذا النوع من البحوث تختلف عن الإجراءات التي تتبع في بحوث عملية الناتج؛ لأن الباحثين في السنوات الأخيرة يركزون على الأنماط السلوكية القابلة للملاحظة عند المدرس وطلابه – مثل وضوح شرح المدرس وأداته والزمن الذي ينفقونه في العمل أو المهمة التعليمية. أما الإجراءات المستعملة في فهم العمليات المعرفية وما بعد المعرفية ، فهذه تستدعي معرفة ما يجري داخل عقول الطلاب حتى يتم معرفة فيما يفكر فيه هؤلاء الطلاب وماذا يستوعبون.

فهذه الاستراتيجيات المنظمة تدفع المتعلمين إلى تطوير القراءة الواعية والمنظمة، وتطوير مهارات الانتباه المنظم والإصغاء غير المشوش داخل الموقف التعليمي بنحوٍ عام، وتطوير مهارات كتابة الأفكار الأساسية والعمل على تعميقها، والتوسع بها وتعزيزها بالأفكار الثانوية، وتطوير مهارات إدارة الوقت والتعامل مع القلق الامتحاني، وتطوير مهارات الاسترجاع الشامل ، وتكاد أن تكون جميعها من الاستراتيجيات الدراسية المعرفية المنظمة التي يستعملها المتعلمين في التعلم والدراسة، وهي بمثابة القواعد الأساسية المؤثرة في التحصيل الدراسيّ الجيد، الأمر الذي يؤكد بان المتعلمون الذين يعانون من مشكلة الضعف في التحصيل الدراسي، عندهم في حقيقة الأمر نقص في مهارات التعلم والدراسة، وهي المسؤولة عن التوجيه والضبط والتحكم في العمليات الإجرائية والنفسية الخاصة باكتساب وتنظيم البيانات والمعارف لغرض تحقيق عملية التعلم الأكاديمي وأداء المهمات المطلوبة، إذ تشمل

الاستراتيجيات جميع مناحي التعليم التي يمكن أن يكتسبها المتعلم وترفد العملية التعليمية برؤى مستقبلية وخطط قد تكون مداها فصل دراسي أو عام دراسيّ أو على مدى خمس أو عشرة سنوات، وهذه الاستراتيجيات تجعل التعليم متأطر بنظرة علمية تجعله أكثر وضوحًا لما تأول إليه العملية التعليمية من طريق الاستراتيجية الموضوعة.

إن استراتيجيات التعلم والدراسة ، تعد إحدى المستويات المتقدمة في مهارات التعلم والدراسة اللازمة لإتقان عملية التعلم، ولكي تتحقق هذه الاستراتيجيات وتؤدي وظيفتها، فأنها تتأثر بالنضج العقلي – المعرفي للمتعلم، والمرحلة العمرية التي يمر بها، ونضجه اللغوي، وخبرات النجاح والفشل الدراسيّ التي يتعرض لها في حياته الدراسية، وطبيعة المادة الدراسية، ومستوى التعزيز الذي يحصل عليه من طريق تعلمه بها .

وعادة لا تكون الاستراتيجية تطبيقية مصغرة داخل حجرة الصف إلا إذا كانت مبنية من مجموعة من النظريات أو الطرائق والأساليب المتعددة المكونة لهذه الاستراتيجية، فلا يصح لنا أن نطلق على كلٍّ خطة استراتيجية فعدد من المسميات التي تطلق في الكثير من المؤلفات والكتب فيها لغط ولا نجد فيها الدقة، إذ نجد استراتيجية مكونة من خطوتين أو ثلاثة صغيرة تطبق داخل حجرة الصف أو تتكون من نقاط غير تطبيقية واقعية، ويمكن مراجعة التعريفات التي توضح بأن الاستراتيجية مجموعة الخطط والطرائق والأساليب المعدة لتغطي فصل أو عام دراسي كامل، كونها تشمل مجموعة من النظريات التي تبنى على أثرها الاستراتيجية لترفد المجتمع التعليمي بكم من هذه الخطط لمادة معينة أو عدد من المواد ويجرى تطبيقها بعد إجراء تطبيقات تجريبية لكي تناسب المجتمع التعليمي المراد تطبيقها عليه لمعاينة ملاءمتها أم عدم ملاءمتها للمجتمع التعليمي، لذا ينبغي يحد الحدود لتلك المسميات.

أما فيما يخصّ المتعلم فانّه يحتاج إلى استراتيجيات عديدة في تعلمه ودراسته للمواد المختلفة مثل استراتيجية القراءة السريعة والاختبار، والاستيعاب والقدرة على تحديد الأفكار الرئيسة للموضوع المدروس وتخطيط الوقت وتنظيمه، وتركيز الانتباه

والإمكانية في استعمال المصادر داخل المكتبة وتدوين الملحوظات، وكتابة المقالات، والخضوع للامتحان، وقد أكد العلماء دور المتعلم في مجال التعلم.

البرنامج:

البرنامج لغةً :

ورد في المعجم الوسيط : الورقة الجامعة للحساب، أو النسخة التي يكتب فيها المحدث أسماء رواته وأسانيد كتبه.

مصطلح البرنامج :

يعدّ مصطلح برنامج من المصطلحات الحديثة نسبيًا بالنسبة مع بقية المصطلحات التي ترد والتي لها جذور تاريخية قديمة ويمكن أن نعرف البرنامج بما رأيريبير (Reber 1952): خطة هادفة لأداء بعض العمليات المحددة بدقة ومصممة لبحث أي موضوع يختص بالفرد أو المجتمع .

وعرفة كود (Good, 1973): مجموعة من النشاطات المنتظمة والمخططة والتي تهدف إلى تطوير معارف المتدربين وخبراتهم واتجاهاتهم وتساعدهم في تحديث معلوماتهم ورفع كفاءتهم وحل مشكلاتهم وتحسين أدائهم .

وعرفه لوجاندر (Legendre,1988) بأنه مجموعة من الدروس المتناسقة أو مجموعة منظمة من الدروس ونماذج التعليم والموارد الديداكتيكية والحصص، يكون هدفها هو تبليغ المعارف والمهارات.

وعرفه غريب (2006) بأنه مجموعة منظمة من الأهداف والمفاهيم التعليمية والأنشطة المعدة حسب مدة زمنية معينة والمتعلقة بالتعلم والتعليم .

ويمكن أن نعرف البرنامج بأنه مجموعة من النشاطات المنظمة والمخططة لمادة دراسية لتحقيق الأهداف التربوية التي يروم المدرس تنفيذها على المجتمع التعليمي.

ويمكن أن نعرفه بأنه منظومة متكاملة من المحتوى التعليمي تنتظم فيه المعارف والعمليات والمهارات والخبرات والأنشطة والإستراتيجيات التدريسية التي توجه نحو تطوير معارف ومهارات التفكير العلمي عند المتعلمين بغية تحسين مستوى إنجازهم وقدرتهم في إيجاد الحلول المناسبة لمشكلة موجه لهم .

ويتميز البرنامج الناجح في تحقيق عدد من النقاط منها :

1. من حيث وظائفه يسعى البرنامج إلى ما يأتي :

أ. توضيح النوايا الخاصة بكلِّ مادة، أي ماذا يراد من المادة العلمية، وهل المادة تبني البنى المعرفية عند المتعلم، وكيف يمكن للمتعلم إيجاد الحلول للمشكلات التي تواجهه ؟

ب. تقديم شبكة منظمة من الأهداف والمحتويات، وينبغي أن تكون هذه الأهداف والمحتويات ملبية لحاجات المجتمع التعليمي ومنبثقة منه .

ت. تيسير عمل المدرسين، وهذه البرامج توجه للمعلمين كي يتمكنوا من تيسير نقل المادة العلمية وتحقيق الأهداف المرجوة للمتعلمين .

2. من حيث طبيعته، قد يشمل البرنامج المواد كلّها، وقد يشمل كل مواد قسم معين، أو مادة واحدة أو فرعًا منها، وهذا ما نحن يصدده الفروق التي تكون بين كل من الإستراتيجية والطريقة والأنموذج وسواها من المسميات .

وقد كثُرت تأكيدات التربية على وضع برامج خاصة موسعة تنهض بالواقع التعليمي ومنها التوجهات الحديثة في الانتباه والتشديد على تنمية التفكير وما جاء به المؤتمر العلمي العربي الثاني الذي عقد في (31 تشرين الأول- 2 تشرين الثاني، 2000) الذي أوصى ضرورة وضع برامج خاصة تساعد المدرس على تنمية التفكير العلمي عند الطلبة ليتمكنوا من مواكبة المجتمعات المتطورة .

وتعدّ عملية بناء البرنامج التعليمي- التعلميّ من أبرز مراحل العملية التعليمية، وان التوجهات الحديثة الموجودة نحو بناء برامج تسهل وتنمي القدرات المهارية عند المتعلم، والنهوض بواقعه من جميع مناحي النمو التي يمتلكها، فنجاح البرنامج يعتمد في الأساس على البناء الدقيق له، وإذا ما نظم برنامج تعليمي تعلمي فمن الضروري أولاً أن تحدد الأهداف التعليمية الرئيسة ذات العلاقة المباشرة بالمادة الدراسية، ومن طريق هذه يتم تحديد الحقول المختلفة للسلوك الإنسانيّ، ومن ثم ترجمتها إلى أهداف خاصة تستعمل لخدمة الأهداف العامة .

وفي بناء البرامج التعليمية التعلمية يعتمد المتعلم الأسلوب أو الطريقة أو الإجراء التعليمي المتضمن في البرنامج ؛ لأنه يؤدي إلى تحقيق الأهداف التربوية، وعليه فان التفكير ببناء البرامج التعليمية بغية تربية النشء يتعين فيه التخطيط والتنفيذ والتقويم وفق الأسس التي يتم فيها تحقيق الأهداف التربوية ، وهذه الأهداف ينبغي أن تكون مستقاة من واقع المجتمع التي تنبثق منه .

إن اختيار مكونات البرنامج التعليمي يتم في ضوء ملاءمته لحاجات المتعلمين النمائية، وطبيعة الموضوع الدراسي، والإمكانات والتسهيلات المتاحة في المؤسسات التعليمية والبيئة والإمكانات المادية والزمنية، وكذلك في ضوء الأهداف التربوية المحددة، وان تضمين البرامج التعليمية هكذا مبادئ وأساليب يؤدي إلى :

- تشجيع المتعلمين على اكتساب أساليب التفكير المتنوعة.
- يكون المتعلم عنصر فعال ومشارك في العملية التعليمية .
- إن اختلاف نسب الذكاء بين الأفراد يجعل هناك فروق فردية وعلى البرنامج أن يقلل من تلك الفروق.
- تشجيع أساليب العمل الجماعي.
- ينبغي مشاركة المجتمع التعليمي في بناء البرامج والوقوف على أبرز متطلبات العصر (الوالدين، المتعلمين، المتخصصين في لتربية، البيئة الاجتماعية للمتعلم) .

- تشجيع المتعلمين على البحث والاستقصاء والكشف.
- تنمية أساليب التعلم الذاتي.

وتتضمن البرامج التعليمية التعلمية مجمل الخبرات وألوان النشاط التي تخططها مؤسسة- أو جهة ما وتنفذها في سياق معين خلال مدة محددة لتحقيق أهداف منشودة وتتكون من العناصر الآتية: الأهداف التعليمية التعلمية، والمحتوى والمعلومات والمهارات والخبرات التعليمية التعلمية وتقويم النتاجات والتغذية الراجعة.

إنّ ما تتضمنه هذه البرامج من أنشطة منظمة ومخطط لها تؤدي إلى تطوير معارف وخبرات وأداء المتعلمين وزيادة فاعليتهم مع المواقف التعليمية التي يجدون أنفسهم فيها، وعليه فأن جميع البرامج التعليمية تبنى في ضوء خصائص المادة التعليمية، وهدف التعليم، وخصائص المتعلمين، وطبيعة مرحلة التعلم، وبيئة التعلم، إضافة إلى الظروف والمستلزمات المصاحبة لعملية التعلم.

ويعد البرنامج التعليمي خطة عمل شاملة ومتكاملة من المفاهيم والقواعد والإجراءات التي تقترحها نظريات التعلم، مما يساعد المتعلمين على تحقيق الأهداف التعليمية على وفق قدراتهم وحاجاتهم واهتماماتهم وعلى وفق مجموعة من الإرشادات التي ينبغي السير فيها خطوة خطوة من اجل إتاحة الفرصة للمتعلم للتقدم باتجاه تحقيق الأهداف المحددة تحديدًا وثيقًا، والتأكد في نهاية البرنامج من كون المتعلم قد تعلم فعلا أو لا.

الطريقة:

الطريقة لغةً :

السيرة والمذهب، وهي الخط في الشيء، وطريقة القوم خِيارُهم، يقال هذا رجلٌ طريقةُ قومه، وهؤلاء طريقة قومهم، أو طرائقهم، والطُّرْقة: العادة. يقال: ما زال فلان على طُرْقتِهِ. أي هذا دأبه وعادته وجمعها طرائق[1]. طرَقَ إذا دخل على قوم، واستعاذ

1- ابن منظور، لسان العرب، ج10/ ص215.

النبي (ﷺ) من كلِّ طارقٍ بالليل والنهار إلاّ طارق يطرق بخير، والطارق أيضًا النجم الثاقب في السماء، والطريقة: الرجل القدوة، ووردت كلمة طريقة في ثلاث آيات من القرآن الكريم: الاولى: ﴿ قَالُوٓاْ إِنۡ هَٰذَٰنِ لَسَٰحِرَٰنِ يُرِيدَانِ أَن يُخۡرِجَاكُم مِّنۡ أَرۡضِكُم بِسِحۡرِهِمَا وَيَذۡهَبَا بِطَرِيقَتِكُمُ ٱلۡمُثۡلَىٰ ﴾ [1]، الثانية: ﴿ نَّحۡنُ أَعۡلَمُ بِمَا يَقُولُونَ إِذۡ يَقُولُ أَمۡثَلُهُمۡ طَرِيقَةً إِن لَّبِثۡتُمۡ إِلَّا يَوۡمٗا ﴾ [2]، والثالثة: ﴿ وَأَلَّوِ ٱسۡتَقَٰمُواْ عَلَى ٱلطَّرِيقَةِ لَأَسۡقَيۡنَٰهُم مَّآءً غَدَقٗا ﴾ [3]، وجاءت بصيغة الجمع بهذا المعنى في قوله تعالى: ﴿ وَأَنَّا مِنَّا ٱلصَّٰلِحُونَ وَمِنَّا دُونَ ذَٰلِكَۖ كُنَّا طَرَآئِقَ قِدَدٗا ﴾ [4] أي مذاهب شتى.

مصطلح الطريقة:

والطريقة في اصطلاح التربية: مجموع الأنشطة والإجراءات التي يقوم بها المدرس، تبدو آثارُها على ما يتعلمه التلاميذ.

وهي أيضاً: مجموع الإجراءات التي يقوم بها المدرس في الصف لتنفيذ مفردات المنهاج وإيصال المادة العلمية والخبرات إلى التلاميذ، من أجل تحقيق الأهداف المنشودة في تنمية التلاميذ تنميةً شاملةً .

ويمكن أن نعرفها: الكيفية التي تنظم بها المعلومات والمواقف والخبرات التربوية التي تقدم للمتعلم وتعرض عليه ويعيشها لتتحقق عنده الأهداف المنشودة.

وهي باختصار مجموعة الخطوات المتسلسلة التي يتّبعها المدرس في الصف لتنفيذ درسٍ ما، وهي تبدأ في الغالب بتمهيد وتنتهي بخاتمة مروراً بعرضٍ لموضوع الدرس.

ويمكن أن نلحظ ما ذهب إليه كلٌّ من (ويستون وكرانتون) إلى تصنيف طرائق التدريس على أنواع متعددة منها الطرائق الفردية الذاتية المبرمجة التي تعتمد على المتعلم،

1- طه ، آية : 63.

2- طه ، آية : 104.

3- الجن ، آية :16.

4- الجن ،آية : 11 .

والطرائق التقليدية في المؤسسات التربوية الرسمية والتي تعتمد على المدرس، والطرائق التي تعتمد على الآلة في التعليم كاستعمال الحاسوب التعليميّ والإنترنت والوسائل السمعية والبصرية كأساس للتدريس، ومهما اختلفت طرائق التدريس وتنوعت فيمكن تبويبها إلى أربع فئات رئيسة هي:

1- الطرائق التدريسية المعتمدة على المدرس:

Instructor Teaching Methods

2- الطرائق التدريسية التي يتفاعل فيها المدرس والمتعلم:

Interactive TeachingMethods

3- الطرائق الفردية الذاتية المعتمدة على المتعلم:

Individualized Learning Methods

4- الطرائق التجريبية بإشراف المدرس:

Experimental Teaching Methods

وينبغي على المدرس أن ينتبه إلى عدد من النقاط لطرائق التدريس منها :

1. لا يوجد في طرائق التدريس طريقة مثالية تمامًا، بل لكلٍّ طريقة مزايا وعيوب، وحجج لها وحجج عليها . .
2. لا توجد طريقة تدريس واحدة تلائم جميع الأهداف المراد تحقيقها، ولا جميع الموضوعات في المادة الواحدة، ولا جميع المتعلمين والمدرسين.
3. .كلُّ طرائق التدريس يكمل بعضها بعضًا، ومن الخطأ أن يُنظر إليها على أنها متعارضة متناقضة بل هي متكاملة. .
4. ينبغي أن تكون طرائق المدرس قائمة على الحقائق النفسية، والأسس التربوية وتكون موافقة لطباع المتعلمين، وملائمة لميولهم في أطوار نموهم، مؤدية إلى شحذ أذهانهم، وتنمية مواهبهم، وتهذيب أخلاقهم، وإظهار شخصيتهم، وأن يكون اعتماده فيها على التجربة والعقل لا على التلقين والنقل، وليعلم

أنه ليس أفضل في طريقة التدريس من عناصر التشويق والجدة والطرافة، واستعمال الوسائل وتنويعها.

وطريقة التدريس الجيدة هي التي تحمل في ثناياها أسس تربوية ومبادئ عامة أبرزها :

1. مراعاة ميول المتعلمين، ويعطون من المواد ما يلائم ويتفق مع غرائزهم ورغباتهم وبيئتهم واستعداداتهم ، كي يستفيدوا من الدراسة.
2. استثمار النشاط الذاتي للمتعلمين، وذلك من طريقاشتراك المتعلمين في كلِّ عمل تقوم به، وتعطي فرصة التفكير والعمل، وتشجع على أن يتعلموا بأنفسهم، ويعتمدوا عليها، ويثقوا بها في أعمالهم وبحوثهم، وألا يستعينوا بالمدرس، إلا عند الضرورة والشعور بالصعوبة.
3. العمل بقاعدة الحرية المعقولة في التعليم، وعدم إرهاق المتعلم بأوامر ونواهٍ لا حاجة إليها
4. إيجاد روح التعاون، بأن يتعاون المتعلمين مع المدرس، والمدرس مع المتعلم، والأب مع المدرس، والبيت مع المدرسة، للنهوض بالمتعلم، وبلوغ الغاية التي ننشدها من التربية والتعلم .
5. ينبغي على الطرائق أن تلبي متطلبات التعليم وتحقيق الأهداف المرجوة تحقيقها في النهوض بمستويات التعليم كافة والتفكير بنحو خاص.
6. طرائق التدريس التي تؤدي إلى الغاية المقصودة في أقل وقت وبأيسر جهد يبذله المدرس والمتعلم، والتي تثير اهتمام المتعلمين وميولهم وتحفزهم على العمل الإيجابي .

ومن النقاط المذكورة آنفًا يرد على عدد من ذوي الاختصاص في العلوم المختلفة الذين يحاولون التقليل من أهمية طرائق التدريس، والاختصاص الذي يدّرس فيه مستندين إلى تصور إن الإلمام بالمادة الدراسية يمنح المدرس القدرة على ابتكار الطريقة

التدريسية التي تجعله ناجحًا في عمله أو يوعز إلى سبب آخر، أن لا توجد ضرورة لاختصاص يُمنح إلى أكثر التربويين والخوض في عمق هذا الاختصاص، وهذا التصورين خاطئين؛ لان التمكن من المادة العلمية شيء والتمكن من تدريسها شيء آخر، ولا يكفي أن يكون المدرس ملمًا بمادته التعليمية، محيطاً بتفاصيلها، وإنما ينبغي أن يتبع طرائق التدريس الصحيحة التي تجعل من المادة التعليمية مادة حية للمتعلم وللمجتمع الذي يعيش فيه، فأصبح التدريس علمًا متخصصًا، وأصبح لكلٍّ مادة دراسية طرائقها الخاصة، وأسسها التربويّة والنفسيّة، ووضعت نظريات متعددة وتفسيرات تربوية مختلفة لطرائق التدريس، وهذا يوضح أهمية ذلك الاختصاص فأكثر الدول التي ارتقت وعلى شأنها؛ لأنها عرفت مفاتيح التعليم والإبداع، وهذا لا يأتي إلا بوجود طرائق وأساليب ناجحة تقدم للمتعلم المادة العلمية على طبق من ذهب كما يقال.

وتعدّ طرائق التدريس مكونًا أساسيًا من مكونات المنهج الدراسي الذي يشمل الأهداف التربوية، والمحتوى، والأنشطة التربوية، والتقويم، لذا جاء الاهتمام بعملية التدريس والتخطيط لها بوصفها المدخل الأساس لتحقيق أهداف المنهج من خلال توظيف محتواه وأنشطته المتعددة وتساعد المتعلمين على اكتساب الخبرات التي من طريقها يتعلمون ويعتدل سلوكهم واتجاهاتهم، ولهذا يعد المنهج وطرائق التدريس جزءان متداخلان مترابطان غير قابلين للانفصال.

إنّ اختيار طريقة للتدريس تقررها عوامل عديدة تتغير بتغير الظروف فأهداف المادة الدراسية، وطبيعة الصف، وحجمه، وقدرة المدرس، وشخصيته، ونوع المواد التعليمية التي يمكن أن تنجح الطريقة التي تستعمل أو توضع لأجلها؛ لان طرائق التدريس لا يمكن أن تستعمل إلاّ بوجود ظروف مناسبة والتي ينبغي أن تستعمل في موقف معين، ولما كانت هذه العوامل تختلف من موقف لآخر كان من الواضح أن لا توجد طريقة تدريسية يمكن أن تعد أفضل الطرائق التدريسية دائمًا، وتختلف الطرائق التدريسية باختلاف الأهداف، فان طريقة تدريسية معينة يمكن أن تحقق أهدافًا معينة

وتستعمل طرائق أخرى تحقق بقية الأهداف، لذا استعمال طرائق تدريسية متعددة هي سمة جيدة من سمات التكامل، فان التنويع في الطرائق التدريسية يراعي الفروق الفردية ويعطي الفرصة لكلٍّ تلميذ ليتعلم حسب قدراته العقلية ومن هذا المنطلق لا يمكن أن نفضل طريقة أو أخرى مطلقًا، أو نحكم على طريقة بأنها سيئة مطلقًا، فأهمية الطرائق التدريسية ومدى نجاحها يحدد بواسطة مدى مرونتها لتحقيق نجاح الأهداف، والتنويع في الطرائق التدريسية ليس فقط وسيلة للتغيير وتجنب الملل، وإنما تعطي الفرصة لزيادة احتمالات نجاح التعلم، فالطرائق المتعددة يمكن لها أن تخدم هدفًا واحدًا معينًا، وهذا يزيد من فرص التعلم ويؤدي إلى تحقيق الهدف المراد بلوغه.

الانموذج:

الأنموذج لغةً :

الأُنْمُوذَجُ : المِثَالُ الذي يُعْمَلُ عليه الشيء كالنَّمُوذَج ، نَمَاذِج [1] .

جاء في تاج العروس من جواهر القاموس الأُنموذج : بضم الهمزة " ما كان على صفة الشيء، أي صورة تتخذ على مثال صورة الشيء ليعرف منه حاله.

مصطلح الأنموذج :

نتيجة التطورات الحاصلة في هذا العصر لجميع مناحي الحياة من المعارف والحقائق العلمية كماً ونوعاً ، وتقدم المعرفة وتعدد أساليبها واستراتيجياتها ، وتعدد النماذج ، وتنظيم تعلمها ، أدّى إلى زيادة متطلباتها ومتطلبات العلوم المعرفية ، ممّا استدعى بناء نماذج وتصاميم تعليمية أكثر مناسبة لطبيعة تلك المعرفة وتطويرها، وقد حصل توجه نحو العلماء والمربين أن يضعوا على عاتقهم تصميم نماذج حديثة تواكب العصر، وذلك أن يتفهموا تأثير هذا التقدم لكي تكون النماذج والتصاميم التدريسية

1- مصطفى ، ابراهيم ، أحمد حسن الزيات ، و حامد عبد القادر ومحمد علي النجار ، المعجم المحيط، دار الدعوة ، ط5 ، طهران ، ايران ، 2006م .

أكثر ملاءمة للعصر ومعالجة المعرفة التي بدأت تتطلب نماذج وتصاميم تدريسية أكثر تقدمًا ، وبعيدًا عن الاتجاه التقليديّ الذي يفترض أن التدريس هو موقف يتطلب أداء الطرف الواحد وهو (المدرس) النشط الذي يتم الاعتماد عليه كلياً في التدريس، وكذلك ما آلت إليه الدراسات والبحوث الحديثة في مشاركة كلّ المدرس والمتعلم والمنهاج في بودقة واحدة تزيد من رفع مستوى العملية التعليمية، وهو مبتغى كلّ تربوي في إيجاد الحلول المناسبة للوصول إلى المراتب العليا في التعليم.

وكذلك نلحظ تطور العقل البشريّ ونموه، لذا ينبغي الإفادة من الإمكانات التي يمتلكها الفرد في مجالات الحياة جميعها لتحقيق الغاية التي تبنتها العمليات التربوية والتعليمية والنفسية، لترتقي بالفرد إلى أعلى مستويات التطور، فكان لا بدَّ من إيجاد السبل والحلول لفك شفرة العقل البشريّ من خلال استيعابه وامتلاكه الخبرات الممكنة التي تساعده على تطوير إمكاناته المعرفية لحلِّ مشكلاته اليومية، أو ابتكار ما يلزمه من الحياة، لذلك لا بد من وجود سبل نجاح ذلك من خلال الاستراتيجيات والنماذج والطرائق الحيوية الحديثة التي تساعد على اكتساب الفرد لتلك المعرفة ، وتكون الوسيلة الأبرز في بناء الذات الإنسانيّ من جوانبه جميعها.

قد وضع عدد من العلماء والمؤلفين في تعريفات الأنموذج وأبرز الأوجه التي يمكن أن تتضح معالم معناه، ومن هؤلاء باور وهيلجارد (bower and hilgard,1981) : وصف وتفسير تُجاه التعلم الذي يتم عادة من تحديد مجموعة منظمة من الإجراءات والأنشطة التي يمكن تطبيقها في غرفة الصف مع الأخذ بالحسبان السياقات الاجتماعية التي يحدث التعلم ضمنها .

وكذلك عرفه جويس وويل (Joyce and Weil 1986): خطة يمكن استعمالها في تنظيم عمل العلم، ومهماته من مواد وخبرات تعليميـــة وتدريسيـــة .

والانموذج هو خطة وصفية متكاملة تضم عملية تصميم محتوى معين أو موضوع ما وتنفيذه ، وتوجيه عملية تعلمه في داخل غرفة الصف وتقويمه، فهو يتضمن مجموعة استراتيجيات تتعلق باختيار المحتوى الملائم واساليب التدريس

الملائمة وطرائقه وإجراءات إثارة الـدافعيـــة عند المتعلميـــن وأساليـب التقويـــم الملائمة.

ويمكن تعريفه بأنه الخطط التعليمية المبنية على أسس نظرية نفسية قد طُبقتْ على مجتمع ما ، تضفي للمتعلم الخبرات والإمكانات العقلية الفاعلة داخل المجتمع التعليميّ ، وتساعده على التمكن من الوصول إلى أعلى مستويات الفهم .

وكذلك يمكن أن نلحظ إن تسمية أنموذج جاءت من (عينة الشيء) أي أفضله، والأنموذج الجيد يبنى على أسس نظرية يسند إليها لتضفي له القوة في التطبيق في المجال التعليمي وهذا ما يؤكدهأصحاب هذه النظريات تغيير السلوك الظاهريّ للمتعلم أكثر من تأكيدهم السلوك المضمر غير القابل للملاحظة.

وظهرت النظريات المعرفية أهمية النماذج التعليمية بعد التطور الحاصل في قبل دراسة السلوك الملاحظ للمتعلم وكان السبب الرئيس في ظهور النماذج الحديثة هو صعوبة الإفادة المباشرة من الأفكار التي يطرحها أصحاب نظريات التعلم ، لذا جاءت نماذج التدريس لتهتم بتحديد الإجراءات التي يمكن الاستعانة بها في الممارسة الفعليـة للتـدريـس في المدارس .

إنَّ الأنموذج خطة يمكن استعمالها في تنظيم عمل المدرس ومهماته من مواد وخبرات تعليمية وتدريسية، والمهمات التدريسية والتعليمية تتضمن توفير الظروف البيئية التي تضم عناصر وأجزاء مترابطة ومتكاملة ، كالمحتوى، والمهارات، والأدوار التعليمية والعلاقات الاجتماعية وألوان النشاط والإجراءات والتسهيلات المادية والبيئية، التي تتفاعل فيما بينها لتحدد سلوك الطلبة والمدرسين، ونماذج التدريس هي صورة لإيجاد وتوفير هذه الظروف والبيئات التي تحدد المواصفات التي يمكن توصيفها وتحقيق بيئات التعلم، ومن وجهة نظر أخرى يقصد بالأنموذج تمثيل مبسط لمجال من مجالات التدريس للخروج بعددٍ من الاستنباطات والاستنتاجات ، ويتضمن الأنموذج علاقات بين مجموعة من العناصر التي يتألف منها المجال (موضوع التدريس والدراسة).

وهذا يعني أنّ بناء النماذج التدريسية والاعتماد عليها في التدريس جاء من منطلق أنَّ التدريس لم يُعدُّ فناً فحسب كما كان يعتقد إلى وقت قريب ، بل أصبح علمًا، بمعنى أنه يتطلب معرفة منظمة بأصوله وأساليبه واستراتيجياته وكيفية التخطيط له ، ليحقق أهدافًا محددة ، وبدرجة عالية من الإتقان ، وكيفية الحفاظ على تفاعل نشط مع المتعلم، وقياس تقدمه نحو تحقيق أهدافه والتعرف إلى فاعلية عملية التعليم من اجل تحسين ممارستها في المستقبل، وتحقيق التعلم عند الأفـراد .

ويبرز أهمية الأنموذج ما أتفق عليه أكثر المؤلفون مجموعة خصائص وزعت على ثلاثة محاور وهي :

أوّلاً : الاختزال : يختزل الأنموذج الواقع المعقد والمتشابك ، فتكوِّن الخاصية الأساسية للأنموذج ، ومن ثم تبسيط الواقع والتمكن من فك مكوناته وإدراك طبيعة العلاقات المتحكمة فيه .

ثانياً : التركيز : يتصف الأنموذج بالتركيز ، إذ يعمل على إبراز بعض الخصائص وذلك بالتركيز في بعض المكوّنات والعلاقات ، الأمر الذي يعطي الدارسين مرونة كبيرة في التعامل مع الواقع ، وتوظيفهم للمخططات وخطوات السير التي حُدِدتْ .

ثالثاً : الاكتشاف : إنّ ما يميز الأنموذج هو قيمته المنهجية الكشفية ، إذ يُمكن عدَّه زيادة على الوظيفة الوصفية التحليلية أداة تساعد الباحثين على تطوير نظرياته واكتشاف نماذج جديدة أكثر تعقيداً ، وبلورتها وهو أقرب إلى الواقع التعليميّ الذي يساعدهم على إدخال تعديلات على الأنموذج الأصل ، ليضم عدداً أكبر من المجالات التي تشمل عدداً من العلاقات الجديدة .

إنّ استعمال نماذج التدريس يرمي إلى معاملة التدريس كعلم يفيد ما توصلت إليه الدراسات والأبحاث في سيكولوجية التعلم ونظرياته، من مبادئ وتعميمات ونظريات، وتوظيفها في التدريس الصفيّ؛ لأنَّ ذلك لا يشكل اهتمامًا للمدرس فيما يهمه هو تبني إحدى النماذج التدريسية ؛لذلك فإنّ المنظرين التربويين معنيون أكثر من غيرهم بمعرفة نظريات التعلم واتجاهاتها وافتراضاتها ومفاهيمها ومبادئها وفلسفتها

بهدف تحديد الظروف المناسبة التي يمكن فيها تبني الأنموذج التدريسيّ الذي يعتمد في أصوله على نظرية تعلم ما، ومسوغات استعمال أنموذج تدريسي دون غيره ، ومزايـا كلّ أنموذج بهدف فاعليـة التدريـس .

و لقد دار جدل حول ضرورة تبني المدرس لنظرية تعلم ما، في أثناء تنفيذه للعمليات التدريسية، لما تحمله النظرية من أطر قد نفذت على مجتمع ونجحت في تحقيق أهدافه، ولما كان تبني المدرس لنظرية تعلم محددة وفهمها من الصعوبة، تطلب الأمر أن يعتمد المنظرون التربويون على صياغة نماذج تدريس مناسبة وتطويرها؛ لأنّ المعرفة بنظريات التعلم ومبادئها لا يؤلف اهتمامًا للمدرس، إذ إنّ ما يهمه هو تبني أحد النماذج التدريسية في أثناء قيامه بإجراءات التدريس، لذا فالمنظرون التربويون المعنيون بمعرفة نظريات التعلم واتجاهاتها وافتراضاتها ومفاهيمها وفلسفتها، ومن طريق هذه المعرفة يمكنهم تحديد الإجراءات والتطبيقات التربوية التي تصاغ على نحو نماذج تدريس ، تعين المدرسين على زيادة فاعلية التدريس، لذا فأهمية أنموذج التدريس تظهر في أنَّهُ الجانب التطبيقيّ لنظريات التعلم، وإنْ كان يختلف عنها بعض الشيء في الأهداف والمضمون، إذ إنَّ هدف الأنموذج يتمثل في وصف تُجاه التعلم وتفسيره الذي يتم غالباً من طريق تحديد مجموعة منظمة من الإجراءات والأنشطة التي يمكن تطبيقها في غرفة الصف.

فإنّ كل أنموذج يقدم دليلاً لتسلسل الأهداف والنشاطات ويؤسس تنظيماً هرمياً أو علاقة للمعرفة ، وكذلك يمتلك مميزات منفردة تساعد المدرس على اختيار أنموذج تخطيطيّ لأي محتوى تعليميّ ، وعلى الرغم من أنَّ كلَّ أنموذج يمتلك مصادر قوة داخلية ، فإنه لا يوجد أنموذج أفضل بنحوٍ أساسيّ ، إنّ المدرس كصانع قرار ينبغي أن يختار الأنموذج الذي يقدم له المساعدة على تخطيط الدرس وتنظيـمه وتطبيـقه .

وعلى الرغم من الأهمية الحيوية لنماذج التدريس إلاّ أنّ نلحظ هو عدم إفادة المدرسين من هذه النماذج في أغلب الأحيان ، وهذا الأمر أدى إلى عدم مشاركتهم في تطوير نماذج التدريس في أثناء ممارستها واكتشافاتهم لمثالبها ومزاياها في أثناء التطبيق ،

ولا شك من وجود عدد من الصعوبات التي تحول دون إفادة المدرسين من هذه النماذج، والمشاركة في تطويرها ، ومن هذه الصعوبات :-

1- لا يوجد توجه حقيقي من قبل القائمين على العملية التربوية من الإفادة من النماذج الحديثة وتطبيقها .

2- افتقار المدرسين إلى الخبرة والمهارة في إجراء البحوث التطبيقية الميدانية.

3- قلة الوعي من الاستفادة من تلك النماذج وما لها من أهمية من رفع مستوى المتعلم

4- تدني قدرة المدرسين في أغلب الأحوال على الممارسة والملاحظة العلمية للعمليات والإجراءات التعليمية الدقيقة.

5- عدم فاعلية التأهيل التربويّ للمعلمين ، في هذا المجال .

6- زيادة أعباء المدرسين اليومية وطول جدولهم .

7- إن المناهج التعليمية قد وضعت على غرار طرائق وأساليب قديمة أصبحت لا تلبي احتياجات المتعلم .

8- لا يوجد تعزيز عند المدرس مادي أو معنوي ليجعله أكثر حيوية لزيادة فاعليته داخل حجرة الصف.

الأسلوب:

الأسلوب لغةً:

سلب: تَسلَبه سَلْباً اختلطه واسلبه إياه، وأراد بالأسلوب الطريق الذي تأخذ فيه والأسلوب بالضم الفن [1].

1 - ابن منظور ، 1956 : 177 .

مصطلح الأسلوب:

إن الارتقاء بمستوى التربية والتعليم في أي بلد أو أرض يريد بناء قدراته الحضارية المختلفة في المجتمع يتطلب معلم يغرس العلم في نفوس المتعلمين، ولكن ينبغي عليه أن يتجاوز دور الناقل للمعلومات والمعارف إلى دور جديد يمنح فرصا حقيقية للتعلم الذاتي ولنمو قدراته واهتمامات المتعلم المختلفة، وكيفية إيجاد الحلول المناسبة التي تساعده في حل مشكلة موجه إليه ، ولا شك إن هذا النمط من التعلم يستوجب استعمال طرائق وأساليب تدريسية تأخذ بمضامينها الحلول لصعوبات التعلم ومشكلات المتعلمين وتستثير المشاركة الإيجابية والفعالة في كلِّ نشاط تربويّ، وهذا من شأنه ينمي النمو المتوازن لشخصية المتعلم وينمي عنده الثقة بالنفس وتساعده في تحقيق ذاته واكتساب المهارات المتنوعة اللازمة التي تمكنه من أن يحيا حياة متكاملة .

لذا يمكن أن نلحظ عدد من التعريفات التي جاءت في الأسلوب منها ما عرفه كود (Good, 1972): الطريقة العملية المتبعة في حلِّ المشكلات.

ويمكن أن نعرفها نهج عام، ونظامي في العمل ولاسيما في محاولة التوصل إلى الحقائق العلمية.

أو هو الأنماط التدريسية الخاصة بالمدرس والمفضلة عنده، ومفاد هذا التعريف أننا نجد أن أسلوب التدريس عند مدرس معين يختلف عنه لدى مدرس آخر على الرغم من أن طريقة التدريس قد تكون واحدة،أي أن أسلوب التدريس يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالخصائص الشخصية.

وعرفه غريب (2006م) : طريقة في إنجاز العملية التعليمية وفقًا لمتغيراتها المتنوعة، وذلك على وفق لما يتوافر عليه الدرس من مؤهلات واستعدادات خاصة تميزه عن الآخرين، فإنه يختلف عن الطريقة التربوية المعقدة إلى حد ما ؛ لأنه يحمل سمات شخصية، ويمكن أن تصنف الأساليب التعليمية في إطار خط متواصل ينطلق من أسلوب سلطوي مبالغًا فيه إلى أسلوب متنازل عن كل سلطة بنحو متطرف، ونجد اساليب متوسطة متنوعة، ومنا ما يتراوح بين الانغلاق والانفتاح مع التلاميذ .

ويمكن أن نعرف الأسلوب بأنه شخص المدرس داخل حجرة الصف، وإمكانياته الذاتية في إيصال المادة التعليمية إلى المتعلم بكلِّ يسر وسهولة.

وكذلك يمكن أن يكون الأسلوب الكيفية التي يتناول بها المدرس طريقة التدريس أثناء قيامه بعملية التدريس، أو المسار الذي يتبعه المدرس في تنفيذ طريقة التدريس بنحوٍ يميزه عن غيره من المدرسين الذين يستعملون الطريقة نفسها، ومن هنا يرتبط الأسلوب بنحوٍ أساسي بالخصائص الشخصية للمدرس.

والأساليب التدريسية هي جزء من الطريقة بل هي الجزء الإجرائي من طرائق التدريس، فالأسلوب التدريسي هو الطريقة العملية المتبعة في حل المشكلات وهو منهج عام ونظامي في العمل ونجاحه في محاولة الوصول إلى الحقائق وترى موسوعة البحث التربوي في الأساليب التدريسية(Teaching Styles) بأنها موضوع على متصل خطي طرفان متضادان .

والأسلوب الجيد الخاص لكلِّ مدرس يمثل شخصية المدرس وعمله في تعامله مع المتعلمين داخل القسم، وتتداخل في تحديد الأسلوب ثلاثة مفاهيم إجرائية وهي :

1. أسلوب شخصي: ويتعلق بالمجال المعرفي للمدرس، (أسلوب معرفي، ومواقف، وحوافز) .
2. أسلوب علائقي: ويتعلق بالمجال الاجتماعي والنفسي (تفاعلات، وعلاقات، ومناخ التعامل، وتمثيلات، وتكتيك) .
3. أسلوب ديداكتيكي: يتعلق بالعوامل الإجرائية (طرائق، ووسائط، وتقنيات، وتنظيم مادة، وأشكال تجميع المتعلمين، واسلوب تخطيط الدرس).

وكلما راعت الطرائق الشمول في تحقيق الأهداف في المجالات الثلاثة للتصنيفات العلمية (المعرفي، والمهاري، والوجداني) كلما اتسمت الطريقة بالشمول والسعة إذ إنها تغطي أهدافًا أكثر، وكلما اقتصرت على الجانب المعرفيّ، أو المعرفي والمهاريّ فقط، وأهملت غيرهما، كلما اتسمت الطريقة بالضيق، وتركت خللاً في تنمية

شخصية المتعلم، لذلك ينبغي إنتقاء طرائق مرنة يمكن تداخلها بأساليب تدريسية ترقى بالمستوى التعليمي للمتعلم.

لذا أعطت التربية الحديثة أهمية كبيرة لأساليب التدريس ، ونظرت إليها على أنها حجر الزاوية في العملية التعليمية، ذلك لما لها من أهمية كبيرة في تحقيق أهدافها وترجمة أهداف المنهج إلى المفاهيم والاتجاهات والميول التي تتطلع المدرسة إلى تحقيقها، ولها تأثير واضح في مواقف الطلبة واتجاهاتهم نحو المادة الدراسية ونحو مدرسيهم، ويتوقف عليها نجاح المدرس أو فشله في عمله.

وتكمن أهمية الأساليب التدريسية أيضًا في خلق التفاعل بين المدرس والطلبة داخل الصف وخارجه، إذْ إنّ التدريس نشاط وعلاقة إنسانية متبادلة بين المدرس والطلبة تحدث داخل الصف من طريق شرح الآراء ووجهات النظر والمناقشة وإبداء الرأي وسواها ، حتى الوصول إلى الأهداف المطلوبة لإنجاح العملية التعليمية وهذا ما أكدنا في حديثنا السابق .

إنّ أسلوب التدريس هو الذي يحدد أثر كلٍّ من المدرس والمتعلم، وهما طرفي في العملية التعليمية، والمدرس بدوره يحدد الأساليب الواجب إتباعها التي تفيد المتعلم وتذلل له الصعوبات التي يواجهها ، والوسائل الواجب اعتمادها والأنشطة التي يقوم بها، والمتعلم عليه أن يستجيب ويشارك ويبدع .

وبذلك فإن أسلوب التدريس جزء لا يتجزأ من إعداد المدرس وتكوينه؛ لأنها تمثل كينونة لشخصه، فإذا كان هناك منهج فقير في محتواه، وجيد في طريقة تدريسه، يكون أفضل من منهج غني في محتواه ، فقير في أسلوب تدريسه؛ لأن المدرس الجيد الذي يجعل من الموضوع ذي قيمة عالية وغني بالمعرفة من طريق أسلوبه المستعمل للتعليم .

والتدريس الجيد هو الذي يترك آثارًا إيجابية في سلوك المتعلم، ويساعد على تكامل وتنمية شخصيته، والتدريس هو الذي يعود المتعلم نحو الإدراك والفهم والنظر إلى الحقائق والمفاهيم والنظريات والأفكار بعين فاحصة وفكر ناقد أكثر من النظر إليها

على أنها حقائق وأفكار مجردة ومفاهيم غامضة يلقنها المدرس بدون أن تترك آثارًا في شخصياتهم أو تكون أسلوبًا غير مفيد في الحياة .

إن الاهتمام الواضح بتطوير أساليب التعليم لرفع قدراتها في الاستجابة لرغبات وخصائص المتعلمين وزيادة تحصيلهم أدى إلى زيادة الاهتمام بالوسائل التعليمية .

وقد أكد كثير من المربين ضرورة الابتعاد عن الأساليب التدريسية التقليدية التي تركز في الحفظ والتلقين والأخذ بالأسلوب الذي يركز في الإبداع العلمي، فالتدريس الإبداعي يشير إلى التدريس بطريقة تثير التفاعل بين المدرس والمتعلم.

إن الأسلوب التدريسي الملائم يوجد جوًا من العلاقات الإنسانية المتساندة بين المتعلمين أنفسهم من جهة وبين عضو التدريس من جهة أخرى ويستمتع في الوقت نفسه بإيصال الأفكار للمتعلمين، كما يشجع على الإبداع والقدرة على حل المشكلات ويغرز ثقة المتعلم بأنفسهم ويثير دافعية التعلم والتفكير عندهم، وتتجه التربية الحديثة إلى العناية بأساليب التدريس وتهذيب أصوله وطرائقه في ضوء الأبحاث النفسية والتجارب التربوية المتتابعة في ميادين الدراسة ومجالات التعليم، وأصبحت أساليب التدريس عنصرًا مهمًا في الدراسات التربويّة تعقد لها البحوث وتؤلف فيها الكتب ويؤخذ بها الطلبة في كليات التربية ومعاهد المدرسين لذلك بصلتها القوية بإعداد المدرسين الناشئين وتأثيرها المباشر في تأهيلهم تأهيلًا فنيًا لمهنة التدريس، لما تحمله هذه المهنة من قداسة .

وبعد أن أوضحنا في الحديث عن المصطلحات التي تم ذكرها أنفًا يمكن أن أبرز نقاط التشابه والاختلاف التي يمكن من طريقها وضع تصور لكلِّ مصطلح وحدًا يستعمل في مكانه كي لا تختلط هذه المصطلحات فيما بينها في الجانب النظري والتطبيقي، كما مبين في الجدول الآتي :

التشابه والاختلاف بين الاستراتيجية والبرنامج والطريقة والأسلوب والأنموذج

ت	الاستراتيجية	البرنامج	الطريقة	الأسلوب	الأنموذج
1	تنفذ في مدة من أقصرها سنة إلى 5 سنوات	تنفذ في فصل أو عام دراسي أو أكثر	تنفذ في فصل دراسي أو حصة دراسية	ينفذ في حصة دراسية واحدة	ينفذ في فصل دراسي أو حصة دراسية
2	تستهدف مواد دراسية متعددة أو مادة واحدة	يستهدف مادة دراسية واحدة	تستهدف موضوع واحد	يستهدف موضوع أو جزء الموضوع	يستهدف موضوع واحد أو أكثر
3	تكون أوسع ممّا ينفذ في داخل حجرة الصف	ينفذ في داخل حجرة الصف أو خارجها	تنفذ في داخل حجرة الصف	ينفذ في داخل حجرة الصف فقط	ينفذ في داخل حجرة الصف
4	الاستراتيجية أعم من البرنامج والطريقة والأسلوب والأنموذج	البرنامج أعم من الطريقة والأنموذج والأسلوب	الطريقة أعم من الأسلوب وموازية للأنموذج	الأسلوب جزء من الطريقة	الأنموذج موازي للطريقة إلا أنها مبنية على نظرية وأكثر
5	خطوات عامة وشاملة وثابتة	خطواته متغيرة بحسب المادة التعليمية	خطواتها ثابتة وخصائص محددة	ليس له خطوات محددة وثابتة	خطواته ثابتة وممتزجة بأساليب متعددة
6	متغيرة بتغير المجتمع التعليمي والتطور الزمني	متغير بحسب المادة التعليمية الذي ينفذ فيه	ثابتة نسبيًا	متطوّر ومتغير من معلم إلى آخر	ثابت
7	تحتاج إلى سنة أو سنوات لتحقيق نواتجها	يحتاج إلى فصل أو ام أو عامين لتحقيق نواتجه	تحقق نواتجها في فصل أو حصة دراسية	يحقق نواتجه مباشرةً	يحقق نواتجة في فصل دراسي أو حصة دراسية



6 الفصل السادس

التحصيل والاكتساب والتنمية

الفصل السادس

التحصيل والاكتساب والتنمية

التحصيل:

التحصيل لغةً :

حَصّلَ الشيء تَحصيلاً: أحرَزَهُ ومَلَكَهُ، وحاصل الشيء ومحصوله: بقيّتهُ، ومحصولاً عندَهُ كذا: أي وَجَدَ عِندَهُ الشيء، قال تعالى: ((حُصِّلَ مَا فِي الصُّدُورِ))[1] أي بيّنَ ، وتحَصّلَ الشيء: تَجمّعَ وتَثبّت[2].

مصطلح التحصيل :

عرف التحصيل كل من بك وجرس (Page & Others 1971): الانجاز في سلسلة من الاختبارات التربوية في المدرسة أو الكلية ، ويستعمل بشكل واسع لوصف الانجازات في المواضيع المنهجية.

اوكسفورد (Oxford , 1998) : النتيجة المكتسبة لإنجاز أو تعلم شيء ما بنجاح وبجهد ومهارة .

يمكن أن يُعّرف التحصيل بأنه القدرات التي يمتلكها المتعلم من الخبرات والمعلومات التي يمكن أن يوظفها في حل أكبر عدد من الأسئلة التي توجه له .

وكذلك يمكن تعريفه : مستوى النجاح الذي يحققه المتعلم من إبراز قدراته في مدى تحقيق الأهداف التي اكتسبها من طريق تطبيقها في الاختبارات .

1- العاديات / آية 10.

2- البستاني ، 2000 : مادة ح ص ل .

ويستعمل مفهوم التحصيل للإشارة إلى مستوى النجاح الذي يحرزه المتعلم في مجال دراسي عام أو مادة دراسية خاصة، ويمثل اكتساب المعارف والمفاهيم والمهارات والقدرة على استعمالها في مواقف حالية أو مستقبلية، ويُعد التحصيل هو الناتج النهائي للتعلم، ويتأثر التحصيل والأداء بعوامل متعددة توجدٰ وقت المتعلم، كما يكون لها تأثير وسيط ما بين التعلم واستعماله ونواتجه، ويستعمل المدرسون مفهوم التحصيل للإشارة إلى قدرة المتعلم على تحقيق الأهداف التعليمية للمادة الدراسية التي يراد معرفة نواتج تعلمها، وعلى الرغم من أنه يعد استعمالاً محدودًا للمفهوم، إذ إنه يمكن أن ينطبق على مختلف مجالات السلوك الإنسانيّ الفاعل، لذا هناك عدد من البحوث النفسية والتربوية تؤكد وجود عوامل مؤثرة في التحصيل منها :

1. الذكاء، فمستوى الذكاء يختلف من متعلم وآخر، لذلك هناك فروق فردية بين المدرسين .
2. الدافعية، ينبغي أن توجه وتستنهض الامكانات الموجودة عند المتعلم وتوجيهها .
3. مفهوم الذات، والضبط الذاتي .
4. مستوى طموح المتعلم تؤثر في مستوى وجودة تحصيله .
5. البيئة المنزلية المدرسية، واتجاهات الآباء تُجاه أبنائهم .

وقد بينت عدد من الدراسات منها: دراسة جوخ (Gough,1953)، ودراسة تيهان (Teahan, 1963)، ودراسة وإينز (Innes, 1972) ودراسة جنسن وفيورستاين (Jensen & Feuerstein) أن لسمات الشخصية المختلفة تأثيرًا واضحًا في التحصيل الدراسيّ للمتعلمين في مراحل التعليم المختلفة، وثبتت بأن يصل سنه إلى المراهقة (الثانوية) مرتفعي التحصيل يتسمون بالكفاءة العقلية، والضبط الذاتي والثراء المعرفي، والاستقلالية، والاتساق، والمثابرة، ويؤثر المناخ النفسيّ الذي يوفره المدرسون في سلوك المتعلمين، الذي يؤثر بدوره في دافعيتهم، ومفهوم الذات عندهم، واتجاهاتهم

نحو المدرسة، فإذا كان المناخ ايجابيًا وبناءً، فأنه يساعد على تيسير تعلم المتعلمين ورفع مستواهم وتحصيلهم؛ ولكنه يحد من التحصيل إذا كان سلبيًا[1] .

الاكتساب:

الاكتساب لغةً :

كَسَبَهُ يَكسُبُهُ كَسْبَاً وكِسباً ، وتَكَسّبَ واكْتَسَبَ : طلبَ الرّزاقَ ، أو كَسَبَ ، أصابَ ، واكْتَسَبَ : تصرّف واجتهَد ، وكَسبهُ : جَمَعهُ[2].

والكَسْبُ : هو المفضي إلى اجتلاب نفع أو دفع ضرٍّ ، ولا يوصف فعل الله بأنه كَسب ، لكونه منزّهًا عن جلب نفع أو دفع ضر[3] .

مصطلح الاكتساب :

لقد عُرف الاكتساب تعريفات كثيرة أبرزها إنجاز أو أداء الطالب في الصف لمقرر دراسي كما أو نوعاً خلال مدة محددة، ويعرفه كود (Good,1973) بأنه: إنجاز أو كفاءة بالأداء في تقديم مهارة أو مجموعة معارف .

لفون (Lafon 1976) : " المعرفة التي تضاف إلى المعارف المكتسبة في إطار البرانامج الدراسيّ، وهي مرتبطة بعمليات عديدة، كتكيف المتعلم مع المحيط، وجهده الدراسيّ، وبالأخص تكييف التعليم وحاجات المتعلم؛ لأنها مرتبطة أساسًا بنمو المتعلم وليس بمطق التدريج الذي يضعه الراشد (مدرس- مخطط ... وسواها)

ويعرفه ويتبج (Wetepag,1984): عملية تتضمن ممارسة شيء ما وتؤدي هذه الممارسة إلى تنمية الأثر الناتج عن الحدث وكثيراً ما يوصف الاكتساب بأنه عملية مدخلات للتعلم

1- صلاح الدين محمود علام، الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية، 2006 : 123 .

2- الفيروز ابادي ، 2003 : ك .س .ب .

3- الجرجاني ، 2005 : 129 .

ويمكن أن نعرف الاكتساب بأنه كمية المعلومات المتدرجة التي يكتسبها الفرد من طريق تعرضه إلى مواقف تعليمية مختلفة لتكّون له المخزون السلوكيّ لكي يُظهر أفعاله في حياته العملية .

وكذلك نعرفه بأنه مجموعة من المثيرات التي يستجيب لها المتعلم، وباستطاعته أن يستعيدها بنحوٍ مستمر ومتى شاء ؛ لأنها ناتجة عن ترتيب معرفي مسبق مبني على نحو سلسلة أفكار تكون حاضرة عند المتعلم .

إن المعارف والمهارات والمعلومات التي أتقنها أو التي تعلمها المتعلم مسبقًا، والتي تسجل سجل تجاربه وخبرته التعليمية يكون لها دور فاعل في تعلم المعطيات الجديدة أو ترفد المتعلم متى ما كان قد احتاج لهذه الخبرات التي تم بنائها واكتسابها مسبقًا في حل المشكلات التي تواجهه .

ويمكن أن نلحظ ونوضح في حديثنا عن مصطلح الاكتساب وهي :

يُعدّ اكتساب المعارف نشاطًا يشمل البنى المعرفية وتخزينها في الذاكرة، وذلك للبيئة الأثر الواضح في توافر إمكانات لصياغة حلول مناسبة، وفي النهاية تتواصل المعطيات القديمة مع الجديدة للخروج بمعطى جديد منه ننطلق وهكذا.

يميز الدارسين إن الاكتساب من طريق التمثيل باعتباره بناء ظرفيًا ولحظيًا متوافرة في الذاكرة العملية، وبين المعرفة باعتبارها بناء مستقرًا يوجد في الذاكرة طويلة الأمد .

يرتبط اكتساب المعارف عند المتعلم بأنشطة ذهنية للفهم وتأويل الأحداث وتطبيقها في ارتباط بآثار معطيات مخزونة سابقًا بالذاكرة، مع أنشطة التنظيم وتخزين في ذاكرة جديدة المعارف، وارتباطها بالاختيارات والتوجيهات القصدية، المصطبغة بخاصيات وجدانية بالفرد .

ارتباط الاكتساب بمدى إمكانات الفرد في الذكاء، فكلما كان مستوى الذكاء عالي كانت قدرة المتعلم على تخزين المعلومات من ثم إنتاج الجديد بنحو متواصل وجيد ومستمر.

إن إنتاج المتعلم متوقف على مدى قوة التفكير وامتلاكه عدد من أنواعه الذي يكون منطلق الخزين المعرفي السابر والمتدفق دون وقوف، وهذا ما يفيدنا من الاكتساب.

التنمية :

التنمية لغة:

من النَمو ، فعلهُ الثلاثي : نَما – يَنْمو، بمعنى زاد وكثر ، يقال: (نَمى الزرع ، ونَما الولد ، ونَما المال) ، فهو بمعنى كبر، وازداد [1]

والتنمية : تعني " الزيادة . نمى ينمي نمْيا ونُميً ونماءً زاد وكثر ، وأنميت الشيء ونميته : جعلته نامياً ، قال الأصمعي : التنمية من قولك نميت الحديث أُنميه تنمية بأن تبلغ هذا على وجه الإفساد والنميمة[2] .

مصطلح التنمية:

عَّرفها كلٌّ من بديو (Bideau,1993) : مجموعة التغيرات الناتجة من طرف النشاط الإنسانيّ التي تمس الأعضاء الحية أو المؤسسات الاجتماعيّة .

ويمكن أن نعرف التنمية: هي التطور والتقدم الحاصل للمتعلم نتيجة تعرضه إلى متغيرات تعليمية فاعلة .

انطلاقًا من ابرز الأدبيات المرتبطة بمفهوم التنمية البشرية، يتبين أن مصطلح حديث العهد في توظيفه كمفهوم معقلن، إذ إنه استعمل سنة (1990) في التقرير العالمي للتنمية البشرية الذي يصدره برنامج الأمم المتحدة للتنمية، وهو التقرير الذي يعد الإنسان مركزًا محوريًا للتنمية، فهو العامل والفاعل فيها وهو كذلك المستفيد منها .

1- الزبيديّ ، 1962 : 22 .

2- ابن منظور ، لسان العرب ، المجلد الخامس ، لبنان ، 2002 : 398

إذا كانت مسألة التنمية البشرية ترتكز في المقام الأول على العنصر البشري كطاقة فاعلة وخلاقة لمختلف سبل التنمية؛ فإن الأمر الذي يقودنا حتمًا للحديث عن ابرز العوامل المحددة للتنمية البشرية، أي كيفية الاستثمار في الرأسمال البشري، وهي عوامل يمكن تحديدها ضمن مقولتين أساسيتين في التنمية هما :

الأولى : مقولة التربية والتكوين والتأهل : في نهاية القرن العشرين وبداية الألفية الثالثة، تنبه رجال الاقتصاد إلى أن الاستثمار في الرأسمالية البشري من طريق تربية ناجعة، يعد من الأمور المساعدة على تطور المجتمع وتنميته، وحتى لو كان ذلك المجتمع يفتقر إلى ثروات طبيعية ؛ لأن هذه الأخيرة، وإن توافرت داخل مجتمع من المجتمعات الرأسمالي البشري، فأنها مع ذلك لا يمكنها أن تحقق التنمية المطلوبة، وعلى ذلك الأساس صرح السيد ج. دولور رئيس اللجنة الأوربية ضمن أعمال اللجنة الدولية للتربية، قائلًا : التربية ذلك الكنز المكنون .

ويمكن أن نفهم من المقولة الأولى أن التنمية مرتبطة كلَّ الارتباط بالعمليات التربوية عامة، من البيئة التي ينشأ فيها الطفل وتدريجًا إلى أن يصل إلى مستويات عمرية أكبر، فيحدث النمو العقلي من المستويات الدنيا إلى المستويات العليا، وهذا ما تتكفله التربية بكلِّ ميادينها التي توظفها للمصلحة العامة للتنمية البشرية، ويحيل بالأساس على مفهوم البنية أو النسق الذي يتشكل من مجموعة العناصر المتفاعلة فيما بينها بنحوٍ ناجح لضمان الجودة المرجوة من منتوجها .

الثانية : يتعلق الأمر بالتصور والاستراتيجية السياسية والثقافية والاقتصادية ... وسواها، وبالمقاصد التي ترسم كمرامي للمشروع المجتمعي، الذي يتشكل بدوره في هيئة بنية أو نسق تتفاعل داخله مختلف العناصر (سياسية نخبوية وثقافية، واجتماعية، وأخلاقية) بنحوٍ منسجم ومتناغم ليتهيأ على غرار ذلك مناخ نجعله نسق المشروع المجتمعي الذي يعيش في قلبه، إذا كانت التنمية البشرية تتشكل من التفاعل المتكامل بين التربية والمشروع الجمعي؛ فإن هذه العلاقة إذا لم تتوافر بالنحو الناجع والملائم

داخل أي مجتمع من المجتمعات، فإنه يصعب بل يستحيل الحديث عن شيء اسمه التنمية [1].

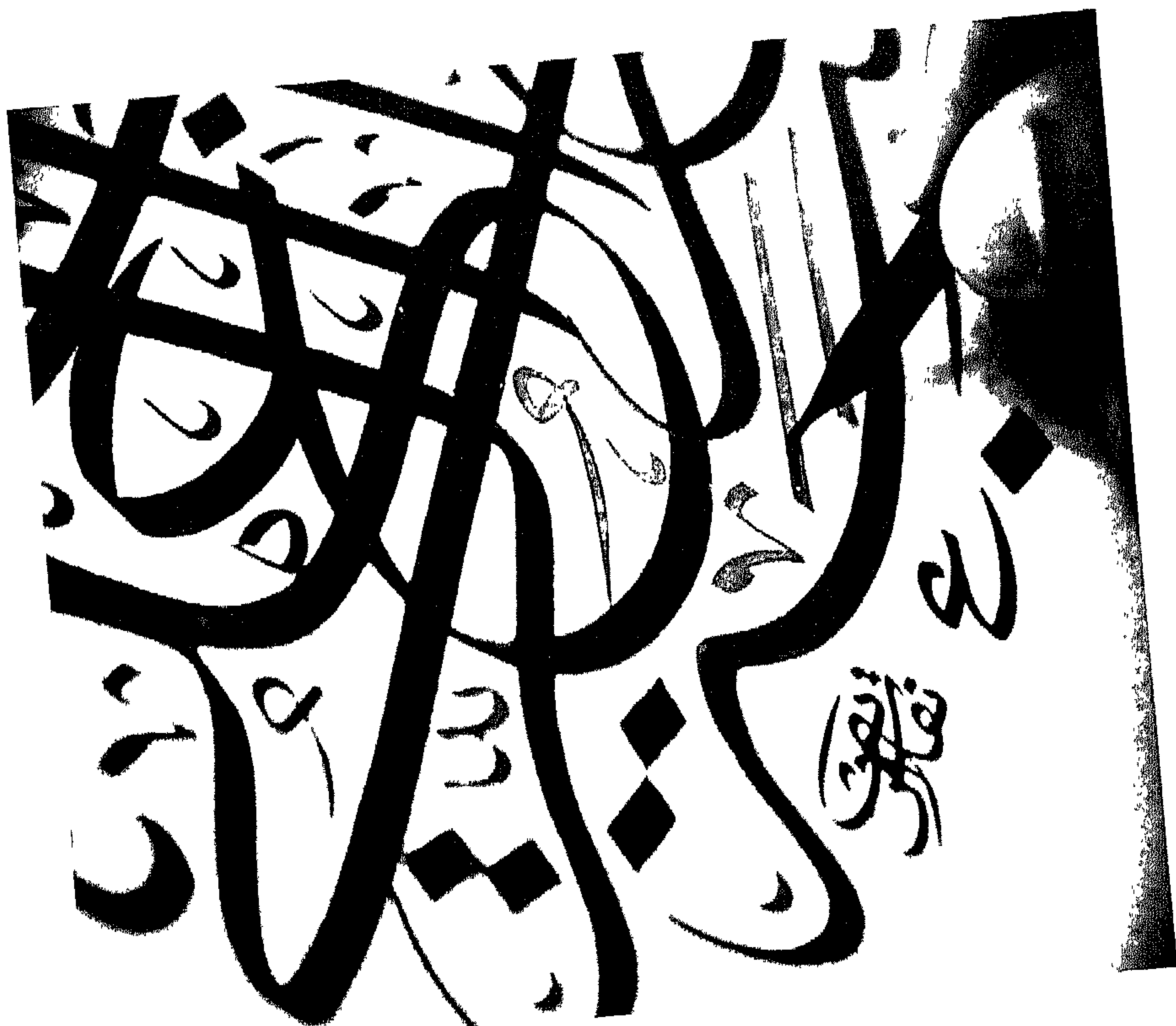
ويمكن من الحديث الذي ذكرناه آنفًا يمكن أن نضع بين يدي القارئ عدد من النقاط التي تحدد وجه التشابه والاختلاف بين كلّ من المصطلحات (التحصيل والاكتساب والتنمية) في الجدول الآتي:

التشابه والاختلاف بين التحصيل والاكتساب والتنمية

ت	التحصيل	الاكتساب	التنمية
1	يتحقق من طريق المستويات الستة لتصنيف بلوم المعرفي	يتحقق من طريق ثلاثة مستويات في الغالب هي التعريف والتمييز والتعميم	يتحقق من خلال تحديد مهارات معينة
2	يستهدف المادة العلمية الكاملة	يستهدف المفاهيم أو المهارات الموجودة داخل المادة العلمية	تستهدف كلّ مهارة على انفراد
3	مجموعة ما حصل عليه المتعلم من اختبار ما أو من سلسلة اختبارات	مجموعة ما اكتسبه المتعلم من كل مفهوم	مجموعة التغيرات الحاصلة في البرامج بنحوٍ عام
4	نتائجه قطعية ونهائية وتحول الفرد من مرحلة لاخرى	نتائجه غير قطعية قد يحصل فيها الفرد على نزر من المفهوم	نتائجه تستهدف التطور المستمر
5	النتيجة الحاصلة إما نجاح وإما اخفاق	النتيجة الحاصلة تميل إلى النجاح	النتيجة الحاصلة هي حصول التنمية أي الزيادة
6	المدة تكون محددة	المدة تكون محددة أو غير محددة	لا تحدد المدة في حصول التنمية
7	يحدث داخل غرفة الصف	يحدث داخل غرفة الصف أو خارجها.	تحدث داخل غرفة الصف أو خارجها
8	يتطلب توافر معلومات سابقة	لا يتطلب توافر معلومات سابقة	تتطلب توافر معلومات سابقة

1- عبد الكريم غريب ، المنهل التربوي ، 2006 : 257 .

استراتيجيات حديثة
في تدريس اللغة العربية



7

الفصل السابع

اتجاهات حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية

الفصل السابع

اتجاهات حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية

توطئة:

ضم هذا الفصل استراتيجيات تدريس وطرائق ونماذج يمكن أن تأتي بثمارها في التدريس مباشرة؛ لان أكثر هذه الطرائق قد تم دراستها وحققت نتائج جيدة بعد إعداد تجارب على عينات من المجتمعات، وهذا ما يدفعنا إلى التوجه إلى تبني هذه الاستراتيجيات والطرائق والنماذج، لتحقيق الأهداف المتوخاة من المادة العلمية.

ويبقى تصنيف هذه المصطلحات بمسميات مختلفة وبينا في الفصل السابق متى يستعمل مسمى الاستراتيجية أو البرنامج أو الطريقة أو الأنموذج أو الأسلوب، وهذا ما نطبقه بتغيير عدد من المسميات بما بيّناه، وبحسب ضوابط يمكن حصرها بالنقاط الآتية :

1. الاستراتيجية التي يمكن تطبيقها في مدة طويلة، ولا يمكن حصرها بطريقة واحدة، فمثلا: استراتيجية التعلم التعاوني، تحتوي على عدد من الطرائق والأساليب أو الاستراتيجيات الفرعية التي سيتم ذكرها .
2. البرنامج الذي يمكن تطبيقه في مدة عام أو عامين، وقد أُعدت خطواته من باحثين، وطبق بمراعاة المحتوى والأهداف .
3. الطريقة والأنموذج، وهذان المصطلحان وجهان لعملة واحدة، وذلك يستعملان بخطوات معدة ومرتبة، إلا إن الأنموذج ينفرد بخاصية قد بني على يد منظر يعرف به، أو منظرين وخطواته توليفية مدمجة مكونة ذلك الانموذج، فمثلا: أنموذج كارين مكون من نظرية أوزبل التعلم ذي المعنى ونظرية بياجية دورة التعلم، ومنظر الطريقة موجود باسمه وهو (أرثر كارين)، أما الطريقة فمجموعة من الخطوات المتسلسلة والمتناسقة التي لا

تحتوي على خطوات مدمجة، فمثلا: طريقة الاستقصاء مكونة من خطوات متناسقة قد تحوي مسارًا واحدًا يبدأ بالتمهيد، والعرض، وينتهي بالتقويم .

4. الأسلوب يستعمل داخل الطريقة، أي إن الأسلوب يبحث في الخطوات التي يطبقها المدرس وتبين شخصيته فيها، فمثلاً : إذا أردنا نتحدث عن أحدى الخطوات التي لا تستوضح إلا بتغيير الأسلوب المتبع من المدرس، وقد يحتوي الأسلوب على عدد من الخطوات، إلا إنه لا يخرج خارج إطار الطريقة، لذلك هو جزء منها .

وهذه المصطلحات التربوية التي أطلقت على طرائق التدريس بنحوٍ عام، تبقى عرضة للمناقشة، وتبقى عدد من الملاحظ التي ذكرت قابلة للنقاش؛ لان عدد منها ما وجدت في بطون الكتب وما ثُبت من طريق الدراسات وعدد آخر هي اجتهادات عسى أن نستفيد منها في مرور الزمن لنتمكن من حصر هذه المسميات ووضع الضوابط في استعمالها .

استراتيجية التعلم التعاوني

يتميز التعلم التعاوني من غيره بكثرة الطرائق والاستراتيجيات الفرعية التي تشترك جميعها في إتاحة الفرصة للطلبة للعمل معاً في مجموعات صغيرة، ومن ابرز مزايا التعلم التعاوني ما يمكن أن نذكرها على ما يأتي:

مزايا استراتيجية التعلم التعاوني:

1- أهمية غرس روح التعاون بين الطلاب أنفسهم في المدرسة أو الجامعة أو في مجتمعاتهم .

2- للتعلم التعاوني من اثر ايجابي في خلق روح المحبة والتآزر والتكامل والتعاضد بين الطلاب والمدرسين داخل الصف وخارجه .

3- تنمية الشعور لدى الطلاب بالانتماء إلى مجموعة هو جزء منها.

4- تنمية التفكير والاستقصاء وإدراك العلاقات المرتبطة بالمفاهيم لدى الطلبة.

5- تهيئة الفرصة للطالب ليثير أسئلة لم يعتمد على إثارتها في الصف.

6- تغيُّر اتجاهات الطالب نحو قدرته الذاتية ونحو التعلم عموماً.

7- تبادل الخبرات داخل المجموعة الواحدة .

8- الكل يتعلم في المجموعات .

9- العمل الجماعي في إنتاج المعلومة داخل المجموعة .

10- تفاعل الفرد مع مجموعته لإيجاد الحلول للمشكلة الموجه لهم .

11- التعلم من خلال الأقران في داخل المجموعة .

مآخذ استراتيجية التعلم التعاوني:

1- إن الطالب في التعلم التعاوني قد يتكل على أفراد مجموعته في إيجاد الحلول .

2- ظهور الفردية في الإجابة وإلغاء رأي الغير داخل المجموعة .

3- يحتاج تطبيق التعلم التعاوني إلى صف يحتوي على اعداد صغيرة ليمكن ملاحظتهم داخل الصف .

4- تساوي أفراد المجموعة من حظوظ التقويمات التي تظهر لكل المجموعة .

5- يحتاج تطبيق التعلم التعاوني إلى المدرس الكفء في تطبيق وملاحظة الاهداف المنشودة من التعليم .

6- صعوبة توزيع الطلاب إلى مجموعات بحسب الفروق الفردية .

أنواع التعلم التعاوني:

طريقة التعلم معاً (LT) (Learning Together):

طورت هذه الاستراتيجية على يد (Johnson&Johnson,1975) وتؤكد تقوية مهارات التفاعل اللفظي المتبادل، وفيها يعمل الطلبة في مجموعات صغيرة مكونة من (2-4) أفراد على تحقيق مهارات معينة، ويعطى كل طالب دورًا معينًا أو تعطى كلّ مجموعة خطة العمل المتضمنة الأهداف والأسئلة والأنشطة التعليمية، ويكافئ المدرس

المجموعات ككلّ، ويخضع الطلاب فيها لاختبار فردي، زيادة على تقويم المجموعة ككلّ .

أما خطوات تنفيذ إستراتيجية التعلم معًا فهي:

1- اختيار وحدة أو موضوع للدراسة، يمكن تعليمه للطلبة في مدة محددة بحيث يحتوي على فقرات يستطيع الطلبة ويستطيع المدرس عمل اختبار فيها.

2- يعمل المدرس ورقة عمل منظمة لكلِّ موضوع دراسي.

3- تقسيم الطلبة على مجموعات صغيرة يتراوح عدد أعضائها من (2-4) أعضاء.

4- يعطى كل طالب رقماً خاصاً به أو دوراً غير ثابت مثل القائد، الملخّص، القاريء، المقوم، الباحث، المسجّل، المشجّع، الملاحظ ... إلى آخره.

5- ترسل كل مجموعة أصلية مندوبين عنها للعمل مع مندوبين من جميع المجموعات الأصلية فتكون بذلك مجموعات تعاونية جديدة تقوم كل منها بدراسة الجزء المخصص لها المادة التعليمية .

6- بعد أن تكمل مجموعة المندوبين دراستها ووضع خططها يعود كل منهم إلى مجموعته الأصلية، فينقل ما تعلمه إلى أعضاء مجموعته ، وبصوره متتالية بحسب تسلسل أرقامهم أو توزيع أدوارهم، وعلى كل مجموعة أن تضمن لكل عضو أن يتقن ويستوعب المعلومات والمفاهيم والقدرات المتضمنة في المادة التعليمية .

7- خضوع جميع الطلبة لاختبار فردي ، إذْ إن كل طالب هو المسؤول شخصياً عن إنجازه، وتدون الدرجات في الاختبار لكل فرد على حدة ثم تجمع درجات تحصيل الطلبة للحصول على إجمالي درجات المجموعات.

8 - حساب درجات المجموعات، ثم تقدم المكافآت الجماعية للمجموعة المتفوقة.

طريقة تعليم الأقران :

وفيها يعلم طالب طالبًا أخر مقدمًا له العون، لاكتساب مهارات جديدة، أولإتقان موضوع يكون ضعيفاً فيه، وتستعمل هذه الطريقة؛ لأنها تتيح للمدرس مراقبة تقدم عدة طلبة في آن واحد، وكذلك تجعل الطلاب الأكثر قدرة يندمجون في عملهم على نحو نشيط ومنتج، وتُخصِصُ وقتاً للمتعلمين الأقل قدرة لإتقان المهارات الأساسية. غير أن هناك خطراً في تعليم الأقران يتمثل في أن الطلبة الأكثر قدرة قد يكلفون أكثر مما ينبغي بتعليم ذوي المهارات الضعيفة، ومثل هذا لا يكون ممتعاً ، أو منتجاً لكلا الطرفين.

طريقة فرق التعلم :

طوّرها دوفرس وسلفن (Dwviers&Slavin) وزملاؤهما في جامعة جونز هوبكنز، إذ شجعوا على الاعتماد المتبادل، وتحسين العلاقات الاجتماعية وسلوك الأفراد، وفيها يعمل الطلاب معاً، كمجموعة تعاونية على مهمات تعليمية ذات أهداف مشتركة، وتعطي لكل مجموعة ورقة عمل واحدة ويخضع الطلبة لاختبار فردي، تترجم درجات الاختبار إلى نقاط للمجموعة، فضلا عن درجات فردية لكل طالب، ولا توجد مكافآت للمجموعة فيها.

طريقة تقسيم الطلبة على فرق التحصيل (STAD) :

طورت على يد ربرت سلفن (Robert Slavin) وزملائه في جامعة جونز هوبكنز وهي أيسر طرائق التعلم التعاوني، وهي مباشرة وواضحة، يعرض المدرسون المعلومات الأكاديمية الجديدة على المتعلمين كل أسبوع مستعملين العرض الشفوي أو النص، ويقسمونهم في الصف على فرق يتألف كل فريق من أربعة أو خمسة أعضاء يختلفون في الجنس وفي التحصيل ، فمنهم مرتفع التحصيل ومنهم متوسط التحصيل ومنهم منخفض التحصيل، ويستعمل الأعضاء أوراق عمل أو أي أدوات للدرس لكي يتقنوا المواد الأكاديمية، تم يساعد الواحد منهم الآخر على تعلم المواد بالتدريس الخصوصي، والاختبارات القصيرة التي يختبر بها الواحد الآخر والمناقشات في الفريق

ويجيب الطلبة فردياً عن الاختبارات القصيرة في كل أسبوع مرة أو مرتين تتناول المواد الأكاديمية وتصحح هذه الاختبارات ويعطى لكل فرد درجة تحسن (Lmprorement Score) ويستند تقدير هذا ليس إلى تقدير أو درجة المتعلم المطلقة وإنما بدلا من ذلك على درجة تحسن متوسطات الطالب الماضية. وتصدر نشرة أسبوعية تحتوي على إعلان عن الفرق التي حصلت على أعلى التقديرات والمتعلمين الذين حققوا اكبر تحسن في الدرجات أو الذين حصلوا على تقديرات نهائية على الاختبارات القصيرة، وأحياناً يعلن عن جميع الفرق التي تصل إلى محك معين .

طريقة الصور المقطوعة أو التكاملية (Jigsaw):

تطورت على يد ايلوت ارنسون (Eiliot Aronson) وزملائه في جامعه تكساس ثم تبناها (Slavin) وزملاؤه، ولاستعمال هذه الطريقة يقسم المتعلمون على فرق غير متجانسة الدرس والاستذكار، يتألف كل فريق من خمسة إلى ستة أعضاء ، ويكون كل عضو مسؤولاً عن تعلم جزء من المادة، ويلتقي الأعضاء من فرق مختلفة يعالجون الموضوع نفسه (أحياناً تسمى مجموعه الخبراء) للاستذكار وليساعد كل منهم الآخر على تعلم الموضوع، ثم يعود الأعضاء إلى فرقتهم الأصلية (Homes Teams) ويعلمون الأعضاء الآخرين ما تعلموه، ويتبع اجتماعات الفريق الأصلي والمناقشات إجابة المتعلمين عن اختبارات قصيرة كل بمفرده على المواد التي تعلموها. وفي تقديرات الفريق تستعمل إجراءات التقدير نفسها التي استعملت في طريقة (Stab) ويتم الإعلان عن الفرق والأفراد الذين حصلوا على تقديرات عالية في نشرة الصف الأسبوعية أو بطرائق أخرى.

ويشير (الحيلة ،1999) [1] إلى إن هناك طريقتين انبثقتا من هذه الطريقة هما:

أ- طريقة Jigsaw 1 .   ب- طريقة Jigsaw 2

1- الحيلة ، محمد محمود : التصميم التعليمي نظرية وممارسة، دار الميسرة للنشر والتوزيع ، عمان ، 1999م .

طريقة التحري الجماعي (GI):

نقحت هذه الطريقة وطورت على يد شارن (Sharan) وزملائه، ولعل هذه الطريقة هي أكثر طرائق التعلم التعاوني تعقيداً و أكثرها صعوبة من ناحية التطبيق، والتحري الجماعي كطريقة تدريس تشير إلى تنظيم مجموعات الصف لممارسة واحدة من المهمات الآتية أو معظمها:

أ- تطوير نظام اجتماعي يقوم أو يهيئ بإجراءات ديمقراطية .

ب- إجراءات استقصاء علمي حول طبيعة الحياة الاجتماعية وعملياتها.

ج- الاشتراك في ممارسة حل المشكلات الاجتماعية.

د- توفير الخبرات القائمة على التعلم الموقفي [1].

الاستراتيجية البنيوية :

طورها كيكن وسبنسر (Kegan&Spencer) وزملاؤه عام (1993) وعلى الرغم من أنها تشترك في جوانب كثيرة مع الطرائق الأخرى ، إلا أن الطريقة البنيوية تؤكد استعمال بنيات معينة صممت لتؤثر في أنماط تفاعل المتعلم ، ولقد استهدفت البنيات التي طورها (Kagan) أن تكون بدائل لبنيات الصف الدراسي الاعتيادية ، مثل التسميع، إذْ يطرح المدرس أسئلة على طلاب الصف كله، ويقدم المتعلمون إجابات برفع أيديهم وبالنداء عليهم، وتقتضي النظم أو البنيات التي وضعها (Kagan) إن يعمل الإفراد مستقلين في مجموعات صغيرة تحظى بمكافآت تعاونية أكثر من المكافآت الفردية.

وعدد من النظم أو البنيات هدفت اكتساب المتعلم لمحتوى أكاديمي، وبعضها الآخر مصمم لتدريس المهارات الاجتماعية والجماعية.

---

1 - Joyce B. & Weil . M. : Models of teaching, Englewood and Cliffs , Prentice – Hall , 1986.

طريقة تعليم المجموعات الصغيرة (SGT) :

وتتم هذه الاستراتيجية على أساس تنظيم البيئة الصفية في مجموعات صغيرة من اثنين إلى ثلاثة طلاب غير متجانسين من حيث القدرة والخلفية العلمية ، وتختار كل مجموعة ممثلا منها من بين أعضائها ، والهدف من هذه الاستراتيجية إنجاز عمل مشترك بإشراف المدرس وتوجيهه.

طريقة تعليم المجموعات الكبيرة (BGT):

يتم فيها تشكيل مجموعة تعليمية غير متجانسة تتراوح بين(4-6) طلاب ويقوم كل طالب في المجموعة بمهمة موكلة إليه ،ويكون الهدف المشترك في المجموعة هو نجاح المجموعة بكاملها، ويكون دور المدرس ضبط المجموعات و إعانة الطالب وقت الحاجة ومزوداً له بالتغذية الراجعة وقت الضرورة، وراصداً لعملية المشاركة الجماعية .

طريقة ألعاب الفرق (TGT):

إن أساس هذه الطريقة أن يعمل الطلبة معاً في مجموعات غير متجانسة تحصيلياً، تتكون كل منها من (4-5) أعضاء، يساعد أفراد كل مجموع بعضهم بعضاً على إتقان المحتوى والاستعداد للمسابقات بين الفرق، وبعد أن يعرض المدرس المادة التي سيتم تعلمها ، يعمل أفراد المجموعة الواحدة معاً في دراسة أوراق العمل المعدة ودراسة المادة ومناقشتها، ويختبر بعضهم بعضاً لتقييم مدى إتقانهم للمادة، ويستمر التعلم التعاوني بهذه الصيغة حتى وقت المسابقة.

طريقة الاستقصاء التعاوني (CI):

تعتمد هذه الطريقة على جمع المعلومات من مصادر متعددة بحيث يشترك الطلبة في جمعها في صورة مشروع جماعي، ثم يخطط المدرس والطلبة معاً بحيث يكلف كل فرد في المجموعة بمهمات معينة، بحيث يوجه المدرس المتعلمين إلى مصادر متنوعة ويقدم لهم أنشطة هادفة، ثم يحلل المتعلمون المعلومات ويتم عرضها في الصف أو المعمل، ويتم التقويم من خلال المتعلمين أنفسهم إذ تقيم المجموعات بعضها بعضاً بتوجيه

المدرس وإرشاداته وهذه الطريقة يطلق عليها الاستقصاء التعاوني (CooperativeInquiry) لاعتماد الطلاب على البحث والمناقشة وجمع المعلومات، وفي نهاية الدرس يختبر المدرس المتعلمين في المفاهيم أو الموضوعات التي بحثت، وتمثل الدرجات التي يحصل عليها كل فرد في مجموعته المنتج الكلي للمجموعة.

التنافس الجماعي (بين المجموعات) (IGC):

تعتمد هذه الطريقة على التنافس بين المجموعات ، من خلال تقسيم المتعلمين داخل الصف على مجموعات تعاونية، إذ يتعلم أفراد كل مجموعة الموضوع الدراسي ثم يحدث التنافس بين مجموعة أخرى، من خلال أسئلة تقدم إلى المجموعات ،ثم تصحح إجابات كل مجموعة ، وتعطى الدرجة بناءً على إسهامات كل عضو في الجماعة، وتعد المجموعة الفائزة هي الحاصلة على أعلى الدرجـات من بين المجموعـات.

وقد أضاف (Jones&StenBrink,1989) طرائق أخر إلى التعلم التعاوني، وهي على ما يأتي :

- طريقة المشروع.
- طريقة التدريس المصغر.
- طريقة مجموعة البحث.

وفيما يأتي درس أنموذجي باستعمال التعلم التعاوني، وهو درس طبق في طرائق التدريس تخصص طرائق تدريس اللغة العربية، استطاع الباحث فيه توظيف التعلم التعاوني في تدريس قواعد اللغة العربية [1].

---

1 – رافد صباح عبد الرضا التميمي ، أثر استعمال طريقة التعلم التعاوني في تحصيل طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة القواعد اللغة العربية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة المستنصرية، بغداد ، 2006م.

أنموذج خطة درس يومية على وفق التعلم التعاوني

التاريخ : المادة :

الصف والشعبة : الموضوع : الفعل الماضي

1. **الأهداف العامة :**
2. **الأهداف السلوكية :**
3. **محتوى الموضوع:** يحتوي موضوع المصدر الميميّ على المفاهيم الآتية: معرفة مفهوم المصدر الميميّ ، ومعرفة أوزان المصدر الميميّ حسب فعله ، ومعرفة إعراب المصدر الميميّ حسب موقعه في الجملة .
4. **الوسائل التعليمية :**

1- خطط العمل.

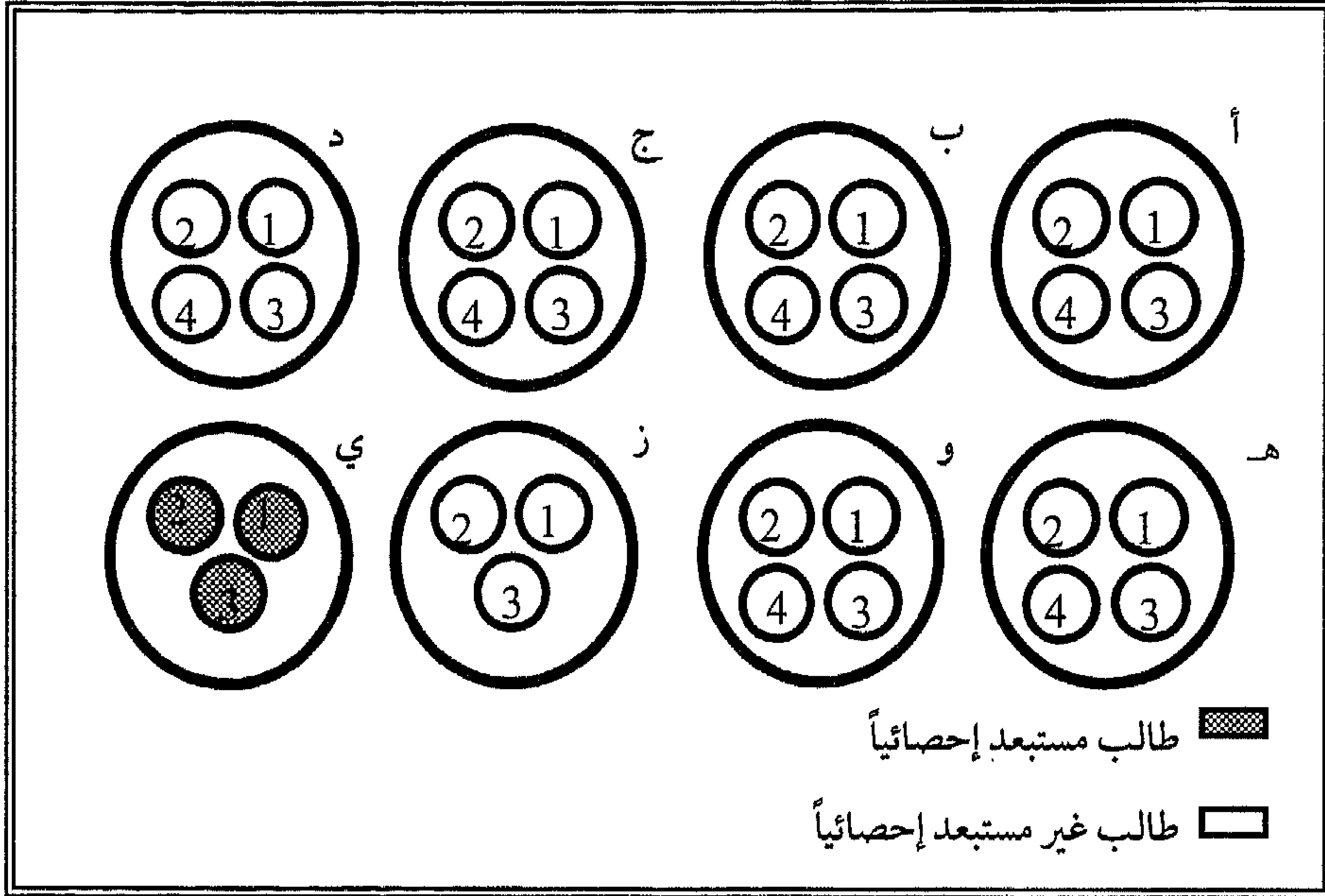
2- السبورة.

3- الطباشير الملون والعادي.

5. **خطوات تنفيذ الدرس:**

الخطوة الأولى :5 دقائق

يثني المدرس على حسن ترتيب الطلاب للمقاعد الدراسية، وعدم غياب أي طالب ضمن أي مجموعة من المجموعات التعاونية السبع.



توزيع طلاب المجموعة التعاونية الأصلية في الصف الدراسي

يعرف المدرس الطلاب بالأهداف السلوكية الخاصة بموضوع المصدر الميميّ، وذلك بكتابتها على الجانب الأيمن من السبورة، وكتابة فقرات الموضوع في الجانب الآخر.

الخطوة الثانية :

وبعد أن يطلب المدرس من الطلاب قراءة النصّ قراءة صامتة، أتوجه إليهم بأسئلة متنوعة، بحيث تكّون أجوبتهم جملاً من النصّ، لتكون منطلقاً لفهم الموضوع وكتابته على السبورة، ووضع خطوط تحت الكلمات التي أخذت من لفظ المصدر الميمي على النّحو الآتي:-

سمعتُ كلاماً طاب مسمعه.

لا تعدنَّ موعداً.

لا يغرَّنك المرتقَى في الأمر.

إذا كان المنحَدرُ منهُ وعْراً.

يطلب المدرس من الطلاب تأمل الأسماء: (مَسْمَع ، مَوْعِداً، المرتقى، المُنحْدر)، فيجدون كلّ اسم منها يدلُّ على معنى مُجردٍ من الزمان، فهو إذنْ مصْدَر؛ لأنَّكَ لو وضعَتَ بدلَ هذه الأسماء، المصادر الأصلية لأفعالها: (سَمْعٌ، وَعْدٌ ،إرتقاءٌ، انحدارٌ) ما تغير المعنى، ولذا سميت هذه الأسماء(مصادرَ) أيضاً.

ثم يقول المدرس: ولكن إذْ وازنّا بين هذه المصادرَ و المصادرَ الأصلية لأفعالها، نجد فرقاً واضحاً في اللفظ؛ فكلُّ مصدر منها مبدوء بميمٍ زائدة ، لذا يسمى كلٌّ منها: (مصدراً ميمياً).

ثم يطلب المدرس من الطلاب تأمل المصادر الميمية، فإنهم يجدون بين أفعالها فعلاً على وزن(فاعَلَ)، الذي مصدَرهُ(مُفاعَلَة) نحو(جاهَدَ- مُجاهَدَة) و(شارَكَ – مُشارَكَة)، لأنَّ المصادر التي على وزن (مُفاعَلَة) مصادر أصلية، وليسَتْ ميمية، فيُفهم من ذلك أنَّ(الميم) المبدوءة بها المصادر الميمية، زائدة لغَيْر (المُفاعَلَة).

وإذا تدبرَّتم هذه المصادر الميمية، تجدون كلاًّ منها قد أدَّى ما يؤديه المصدر الأصلي من الدلالة على المعنى المجرد، ولكَّنه يَفوقُهُ في قوة الدلالة وتأكيدها.

يطلب المدرس من الطلاب العودة إلى النصِّ، وملاحظة المصدر الميميّ (مَسْمَعُ)، الذي فعله ثلاثيّ (سِمَعَ – يَسْمَعُ)، تجدهُ قد جاء على وزن (مَفْعَل). وهذه هي الصيغة القياسية للمصدر الميمي ، في جميع حالات الفعل الثلاثيّ ما عدا حالة واحدة، وهي التي يكون فيها الفعل الثلاثيّ (مثالاً واوياً) صحيح الأخر، كما ترى في المصدر الميميّ (مَوْعِد)؛ فإنّ فعله (وَعَد- يعِدُ) صحيحُ اللام ، مُعتَلّ (الفاء) بالواو، التي حذفت في المضارع . ومثله المصدر الميمي (مَوْصَل) من قَولكَ (كان مَوْصِلي إلى المدرسة مُتأخِراً) وقد تزادُ(تاء) في أخر المصدر الميميّ، فيكون على صيغة (مَفْعَلة)، كما في الحديث الشريف: (الولدُ ثمرة القلبِ وأنّهُ مبخلةٌ، مجبنةٌ، محزنةٌ)، ومثل (مَوْعِظة ومنفعة).

يتحول المدرس إلى النوع الأخر وهو المصدر الميميّ (مُرتقى) الذي فعلهُ خماسيّ (ارتقى ــ يرتْقَي)، فنجدُه قد جاء على وزن فعله المضارع بإبدال حرف المضارعة ميماً

مضمومة، وفتح ما قبل آخره ، ومثله المصدر الميميّ (مُنْحدَر)، الذي فعله خماسيّ أيضاً (انْحدَرَ– ينْحدِر).

ويشير المدرس إلى أنَّ هذا القياس يسري على الرباعيّ والسداسيّ ، كقوله تعالى: ﴿ إِن تَجْتَنِبُواْ كَبَآئِرَ مَا تُنْهَوْنَ عَنْهُ نُكَفِّرْ عَنكُمْ سَيِّئَاتِكُمْ وَنُدْخِلْكُم مُّدْخَلًا كَرِيمًا ﴾ (النساء:31).

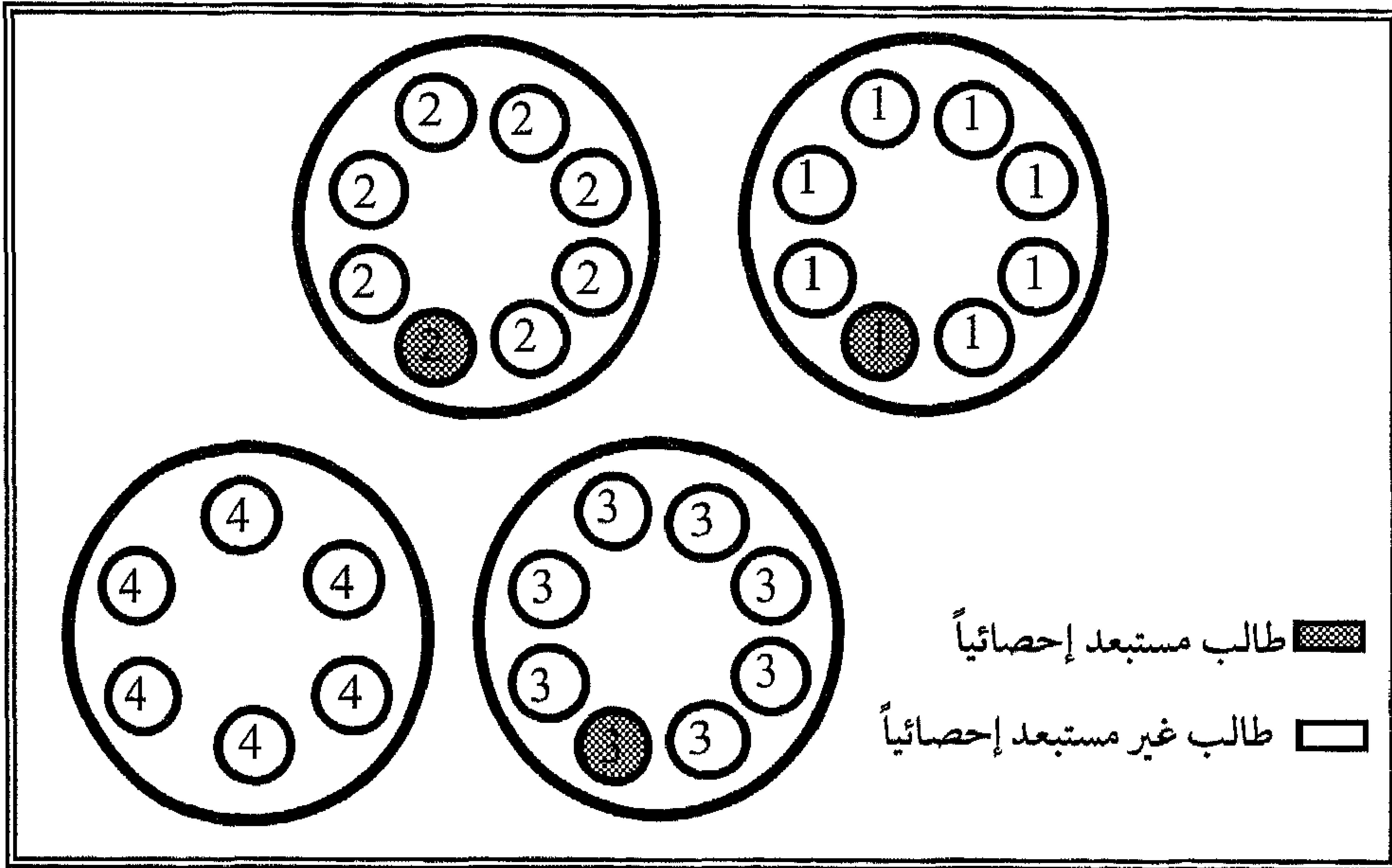
وكقولك) استقبل محمدٌ ضيوفهُ مستقبلاً حسناً) فكلٌّ من (مُدخلًا) و(مستقبلاً) مصدرٌ ميميٌّ، جاء على وزن فعله المضارع، بإبدال حرف المضارعة ميماً مضمومة ، وفتح ما قبل الآخر؛ الأول فعله رباعيّ : (أدخَلَ – يُدخِلُ)، والثاني فعله سداسيّ: (اسْتقَبلَ – يَستَقْبِلُ).

ويتوجه المدرس إلى الطلاب بالكلام : يتبيّن لكم ممّا تقدم أنَّ المصدر الميميّ من غير الثلاثي يكون على وزن فعله المضارع بإبدال حرف المضارعة ميماً مضمومة ، وفتح ما قبل أخره سواء أكان رباعياً أم خماسياً أم سداسياً .

وهنا نَوَدُّ أن نذكرك بأنّ اسم المفعول، واسم الزمان، واسم المكان من غير الثلاثي، تشارك المصدر الميمي في ذلك، ويستدل على كل منها بالقرائن المعنوية، وسياق الجملة.

الخطوة الثالثة :

بعد ذلك يطلب المدرس من الطلاب ذوي المهمات الجزئية المسؤولين عن الفقرات المتشابهة بالاجتماع معاً، لشرح الفقرات ومناقشتها وتناول الأفكار حولها حسب جدول توزيع المهام العلمية على طلاب المجموعة التجريبية لموضوع المصدر الميميّ، يوضح ذلك، فيطلب منهم إعادة تنظيم المقاعد الدراسية (سرعة وهدوء) على شكل ثلاث حلقات دائرية مكونة من ثمانية مقاعد، وحلقة مكّونة من ستة مقاعد.



توزيع طلاب المجموعات التعاونية الفرعية في الصف الدراسي

وفي أثناء مناقشة فقرات الموضوع بين أعضاء المجموعة الجديدة يحرص المدرس على:

- تذكير الطلاب بان لديهم (10) دقائق فقط لا تمام مناقشة الفقرات.
- مراقبة أدائهم.
- تقديم توجيهاته.
- الإجابة عن أسئلة الطلاب إذا تطلب الأمر.

الخطوة الرابعة :

بعد أن ينهي الوقت المحدد يطلب المدرس من الطلاب العودة إلى مجموعاتهم الأصلية مع تأكيد على السرعة والهدوء أيضاً ويبدأ كلٌّ عضوٍ وحسب تسلسل أرقامهم بتعليم أعضاء مجموعته الفقرات الموكلة إليه، وبعد ذلك يوزع المدرس ورقة عمل لكلٍّ مجموعة تحوي على التمارين الموجودة في الكتاب المقرر أعدَّها المدرس مسبقاً.

وفي هذه الأثناء يتحرك المدرس بين المجموعات الثمان ويقول لبعضهم مثلاً: حافظوا على نظافة خطط العمل، وأنت يا أحمد لماذا تجلس بعيدًا، شارك مع زملائك، وأنت يا علي اسمح لزملائك بالمشاركة أيضاً، ويبقى عليكم أنْ لا تكتبوا على ظهر الورقة، وأنت يا عمر لا تكتب على ظهر الورقة، الحلَّ ينبغي أنْ يكون بورقة مستقلة ترتيب عند العمل، حتى الآن أرى بعض المجموعات لم تكتب تاريخ اليوم والمتطلبات الأخرى، لا بُدَّ أنْ تقوموا بذلك ، بقيت أمامكم خمس دقائق فقط لتسليم الخطط ... وسواها.

ويطرح المدرس المزيد من التوجيهات التي توضح عدداً من الاستراتيجيات الأساسية للتعامل مع الأسئلة، وأخيراً يعطي المدرس تعليمات مباشرة لأحدى المجموعات التي يُلحظ أنَّها قلقة وغير مستقرة، ويؤكد بنحوٍ لطيف مكافئة المجموعة؛ ولكنه في الوقت نفسه يؤكد مسؤولية كلُّ فرد ضمن المجموعة، هذا ما يُعدُّ من الملامح الرئيسة في التعلم التعاونيّ، يعلن المدرس إنهاء الوقت، تُسلِّم كلُّ مجموعة تعاونية خطة عملها.

الخطوة الخامسة :

الواجب البيتيّ :

يوزع المدرس فقرات الموضوع الجديد التي حددها مسبقاً حسب جدول توزيع المهام الجزئية على طلاب المجموعة التجريبية ، لغرض تحضيرها أو تهيئة ما يلزم لذلك.

استراتيجية التعلم للتمكن

أن فكرة التعلّم للتمكّن قد أكّدها عدة مربّين مثل كومينوس في القرن السابع عشر وبستولوزي في القرن الثامن عشر وهربرت في القرن التاسع عشر، وفي القرن العشرين بدأ الاهتمام بهذا المفهوم في الولايات المتحدة الأمريكية إذ قدّم التعلّم للتمكّن في خطة وينتيكا من قِبَل كارلتون عام(1922) وكما قدم في المدرسة التجريبية لجامعة

شيكاغو عام (1926) من قِبَل موريشون وبقي استخدام هاتين الخطتين حتى الثلاثينيّات.[1]

ثمّ اختفت هذه الفكرة لعدم التوصل إلى إستراتيجية فاعلة لها في الثلاثينيّات من القرن العشرين إلاّ أنها عادت إلى الظهور مرة أخرى في أواخر الخمسينيّات وأوائل الستينّيات مع ظهور التعليم المبرمج . حيث قدّم (سكنر) هذه الفكرة وكانت القاعدة التي أُعتمد عليها هذا التعليم هي تقسيم الفكرة المعقّدة إلى أقسام صغيرة كي يتم إتقانها وكانت بذلك خطوة أولية على طريق التعلّم للتمكّن .

وضع كارول في عام (1963) خطّة تعليمية يمكن تطبيقها في المدارس تستند إلى فكرة التعلّم للتمكّن إذ بدأ العمل بهذه الفكرة ينتشر في مناطق متعددة ففي ولاية فيلادليفيا الأمريكية أُستُخدِمَ التعلّم للتمكّن الذي يصاحبه التقويم التكويني لغرض تحسين الدراسة في المدارس وفي كوريا الجنوبية انتشر أنموذج بلوم بطريقة التعلّم للتمكّن إنتشاراً كبيراً كما قام العديد من الباحثين بإجراء الدراسات والبحوث حول أثر إستراتيجية التعلّم للتمكّن في المجال الإدراكي المعرفي للتعلّم وكان لهذه الخطة التعليمية أثر كبير في بناء إستراتيجية بلوم للتعلّم للتمكّن(1968).

لقد استطاع بلوم (1968) تحويل أنموذج كارول للتعلّم المدرسي الذي أوضح فيه العوامل الأساسية التي تؤثر في نجاح المتعلّمين وكيفية تفاعل هذه العوامل مع بعضها إلى أنموذج إجرائي للتعلّم للتمكّن يمكن استعماله داخل قاعة الدرس ومن هنا فقد وضع أُسُسْ التعلّم للتمكّن كل من كارول وبلوم (1971) انطلاقاً من مُسلّمة أساسية هي أن معظم التلاميذ إن لم يكن جميعهم يمكنهم بالفعل إتقان ما تُقـدّمُهُ المدرسة عندما تهيأ الظروف التي تساعدهم على الإتقان، وفي السنوات الأخيرة من

1 - Guskey, T.R. and Pigott, T.D. (1988): research on group-based, Mastery Learning programs, Ameta-Analysis. The journal of Eduacation Reasearch, 81, No.(4),p. 210-219.

القرن العشرين بدأت العناية تزداد عند الباحثين في التأكيد على أهمية هذه الإستراتيجية وذلك بسبب التقدّم الكبير الذي طرأ على نتائج الطلبة في مناطق متعددة ومواد دراسية مختلفة مما أكّد قيمتها بوصفها أداة جيدة لتحسين التعلّم (Abadir,1993) إذْ توفّر إستراتيجية التعلّم للتمكّن للمعلمين الأساليب العلاجية للطلاب الضعفاء غير المتمكنين وتراعي الفروق الفردية في الصف بغض النظر عن الطريقة المستعملة في الصف كما أنها تعطي وقتاً إضافياً وتعزيزاً للمفاهيم والمبادئ العلمية وتوضيحها فضلاً عن أن التعلّم للتمكّن ينسجم مع النظريات التربوية الحديثة في التدريس التي تؤكد أن التفاعل الإيجابي بين المدرّس والطالب يزيد من استعداد الطالب للتعلّم .

الأسس والمبادئ التي يستند إليها التعلّم للتمكّن:

يعتمد التعلّم للتمكّن على مجموعة من الأسس والمبادئ منها ما يأتي :

1. أن يكون التعلّم تراكمياً إذ يستفيد المتعلّم من خبراته السابقة في الخبرات اللاحقة.
2. أن تكون أهداف التعلّم محدّدة بوضوح وأن تصاغ بطريقة إجرائية تظهر السلوك النهائي الذي يتوقع أن يظهره الطالب ويجب أن يعدّ لها مقدّماً.
3. توفير العديد من البدائل التعليمية للطلاب فمنهم من يمّر بالدورة التعليمية العادية ومنهم من يمّر بمواد التعلّم الإثرائية الإضافية ومنهم من يمّر بمواد التعلّم العلاجية الذاتية.
4. أن يكون المحتوى متتابعاً.
5. أن يُقَوّم المتعلّم تقويماً مستمراً تلازمه تغذية راجعة فورية وأن يكون التقويم في التعلّم للتمكّن محكي المرجع ويعني ذلك في ضوء ما يحققه من أهداف

وغالباً ما تسمى الاختبارات المستعملة في هذا التقويم بالاختبارات المرجعية الأهداف لأن بنودها تتسق اتساقاً كاملاً مع الأهداف .[1]

مزايا التعلم للتمكن :

1. يشارك المعلم والمتعلم في تنفيذ الدرس، فالمعلم (منفذًا للخطة، شارحًا للدرس، سائلاً، مقومًا)، والمتعلم (متلقيًا، مشاركًا، مطبقًا) .
2. تجعل المتعلم في حالة استنفار كامل لكلِّ معلوماته السابقة، لربطها بمعلومات الدرس المنفذ .
3. توزيع المهام بين ركني عملية التعليم (المعلم والمتعلم) .
4. تنمي عند المتعلم عدد من مهارات التفكير من طريق الاستقراء، وتوجيه الأسئلة.
5. تراعي الفروق الفردية في الصف بغض النظر عن الطريقة المستعملة في الصف كما أنها تعطي وقتاً إضافياً وتعزيزاً للمفاهيم والمبادئ العلمية وتوضيحها
6. إن التعلّم للتمكّن ينسجم مع النظريات التربوية الحديثة في التدريس التي تؤكد أن التفاعل الإيجابي بين المدرّس والطالب يزيد من استعداد الطالب للتعلّم .

مآخذ التعلم للتمكن :

1. تعتمد استراتيجية التعلم للتمكن على مدى إجابات المتعلمين الصحية في الدرس .
2. يؤخذ عليها البطء في إيصال المعلومة الى أذهان الطلبة .

1- الصادق، اسماعيل محمد الامين محجمد (2001) " طرق تدريس الرياضيات ، نظريات وتطبيقات "، الطبعة الاولى ، دار الفكر العربي، مصر.

3. الاكتفاء احياناً بأمثلة قليلة لاستقراء القاعدة .

4. تحتاج إلى وقت في إعداد الخطة وانتقاء الأمثلة الملائمة للمادة .

النماذج الأساسية في التعلّم للتمكّن:

هناك ثلاثة نماذج رئيسة في التعلّم للتمكّن وهي نماذج كل من كارول (1963) وكيلر (1963) وبلوم (1971) وفيما يأتي عرض لهذه النماذج الثلاثة:

1. **أنموذج كارول :**

وضع كارول عام (1963) أنموذجًا للتعلّم المدرسي يستند على فكرة التعلّم للتمكّن وهذا الأنموذج هو صياغة نظرية تشير إلى أن درجة التعلّم تتحدد بمقدار الوقت الذي يخصّصه الطالب في تعلّم مهمة تعليمية ما قياساً بالوقت الضروري لإتقان تلك المهمة، وكانت أفكاره هذه معززة بأفكار (برونر وكلاسر وكودلان وأندرسون وسكنر وسيوبس)، وقد ربط كارول في هذا الأنموذج بين تأثير عامل الوقت ونوع التعليم من جهة وتحصيل المتعلمين من جهة أخرى موضحاً فيه أن الطلبة يتوزعون توزيعاً إعتدالياً من حيث الاستعداد لتعلّم بعض المواد الدراسية مثل العلوم والآداب وإذا ما قدّمت لجميعهم هذه المواد بالظروف نفسها فستكون نتيجة تحصيلهم موزعة توزيعاً إعتدالياً وعكس ذلك يحدث عندما يكون الطلبة موزعين توزيعاً إعتدالياً من حيث الإستعداد وقدّم لكل منهم تعليماً يتناسب مع قدراته واحتياجاته مراعين عامل الوقت المتاح للتعلّم وكم التدريس ونوعه فإننا نتوقع عندئذٍ الوصول إلى التمكّن في التعلّم، ويرتبط التعلّم في أنموذج كارول بنوعين من العوامل هما:

1. عوامل متصلة بالمتعلّم.
2. عوامل متصلة بظروف التعلّم.

إذ تستند نظرية كارول على الفكرة القائلة بأن المتعلّمين جميعهم يمكن أن تكون لديهم المقدرة الذهنية على تعلّم أية مادة معطاة شريطة أن يعطوا فترات متباينة من الوقت للقيام بذلك لكن بعض المعارضين لنظرية كارول يعتقدون أن الأولوية المعطاة

للزمن تمثل إشكالاً في حد ذاته إذ أنّ الزمن المخصص للواجب هو مفهوم يفتقد إلى المحتوى السايكولوجي كما أنّ التعلّم يتطلب من الطالب وقتاً أطول من الوقت المخصص للواجب لذا فان التربويين بدءوا يهتمون بالكيفية التي يقضي بها الطلبة زمن التعلّم أكثر من اهتمامهم بالزمن الذي يقضيه هؤلاء في التعلّم.[1]

وقد حصر كارول النوع الأول من العوامل في ثلاثة عوامل هي :

أ- القدرة على فهم التدريس:

يقصد بها قدرة الدارس على فهم طبيعة المهمة التي هو بصددها والإجراءات التي ينبغي إتباعها في تعلّم هذه المهمة وترتبط هذه القدرة بالقدرات اللفّظية للمتعلمين لأن التدريس المألوف غالباً ما يعتمد على الألفاظ ومن ثم فان قدرة الطالب على فهمه تستوجب توافر قدرة لفظيّة في استيعاب المعلومات مسموعة أو مقروءة.

ب- المثابرة:

هي المدة الزمنية التي يقضيها المتعلّم نشطاً في التعلّم ويميز كارول بين الوقت الكلي المستهلك في التعلّم والوقت الذي يكون فيه المتعلّم نشطاً في التعلّم إذ أن الوقت الذي يقضيه المتعلّم مثابراً على التعلّم لا يساوي بالضرورة مجمل الوقت المستغرق في ذلك وتختلف المثابرة من شخص إلى آخر على وفق الموضوع الدراسي.

ج- القدرة:

تشير إلى مقدار الوقت اللازم لتعلّم مهمة تعليمية على وفق طرائق تعليمية محدّدة وتختلف القدرة من متعلّم إلى آخر على وفق الخبرات السابقة.

أما العوامل المتصلة بظروف التعلّم فقد حددّها كارول بنوعين من العوامل هما:

---

1 –Guskey.T.R. (1997): Implementing Mastery Learning (2nd ed.), wadeswoth publishiung .U.S.A.

1- نوعية التعليم:

يعرّفها كارول بأنها درجة اقتراب عرض وتفسير وترتيب عناصر المهمة التعليمية من الوضع الأمثل لدارس معين ويتطلب ذلك من المعلّم ربط طريقة تدريسه بالفروق الفردية بين المتعلمين بغية تمكّن كل منهم من المادة الدراسية فقد يحتاج قسم من المتعلمين إلى إعطاء أمثلة ملموسة في حين يحتاج القسم الآخر إلى تكرار عرض المادة أكثر من مرة.

2- فرصة التعلّم:

يقصد بها الوقت المسموح به للتعلّم ويعدّه كارول مفتاحاً للتمكّن لأن معظم الطلبة يختلفون في درجة استعدادهم مما يؤثر في مقدار الوقت الذي يستغرقه كل منهم في التعلّم وعليه فان فرض وقت محدد للجميع يعدّ إجحافاً بحق بطيء التعلّم وإحباطاً لسريعي التعلّم ولذا تصبح مشكلة تحديد الوقت المناسب للتمكّن من مهمة التحصيل من غير هدر مزيد منه سدى أو نقصانه ليؤدي إلى نقص التعلّم وكما تنتفي العلاقة بين الاستعداد والتحصيل إذ يصبح الاستعداد هنا هو مقدار الوقت المتاح للتعلّم على وفق سرعة كل متعلّم، ويحتمل أن تتأثر كمية الوقت التي يحتاجها الطالب بدرجة استعداده وبقدراته اللفظية وبنوعية التدريس الذي يتلقاه في المدرسة وبنوعية المساعدة التي يتلقاها خارج الصف ومهمة التعلّم للتمكّن هي إيجاد طرائق لإعطاء كل طالب الوقت الذي يحتاجه في التعلّم .

ثانياً: أنموذج كيلر:

يدعى أيضاً بخطة كيلر أو نظام التعليم الشخصي وقد ظهرت هذه الخطة أول مرة عام (1963) وتقوم على التعلّم الفردي الذاتي بدءاً بتعرف المتعلّم إلى النتاجات التعلّمية المتوخاة وانتهاءً بإجابة المتعلّم عن أسئلة التقويم الذاتي مروراً بالتدريبات والأنشطة بعد قراءة المادة العلمية بفهم ووعي والإجابة عن الاختبار الموضوعي الشامل حيث لا ينتقل المتعلّم من تعلّم موضوع أو وحدة إلى تعلّم موضوع آخر إلاّ بعد إتقانه التعلّم السابق بمعيار محدد من خلال اختبار يجيب عن أسئلته يعد لهذا الغرض بعد كل موضوع ووحدة ويقتصر دور المعلّم على إرشاد المتعلّم وتقديم المساعدة له بمساعدة مراقبين يقدمون التغذية الراجعة الفورية،

وقد حظي أنموذج كيلر باهتمام خاص وطبّق على العديد من الموضوعات في الجامعات الأمريكية وكندا والبرازيل والفلبين وألمانيا حيث استخدمت في التدريبات العسكرية والتعليم الصناعي وجميع مجالات العلوم وبخاصة الفيزياء والتربية الصحية والجغرافية والعلوم الإدارية وبهذا شكّلت حركة تربوية لتفريد التعليم نتيجة لطبيعة الخصائص التي تميّزت بها على سواها، وإن من أهم خصائصها:

1. اعتماد حرية الفرد ورغبته في دراسة المادة التي يرغبها.
2. ترك المجال واسعاً أمام كل فرد للتعلّم على وفق سرعته الذاتية ومن ثمّ حريّته في الانتقال بين موضوعات المنهج على وفق تلك السرعة.
3. الاستعانة بالمتفوقين من الطلبة المتدربين الذين أنهوا مقرراتهم الدراسية للعمل كمساعدين في شرح بعض الجوانب الغامضة أو الصعبة وتوضيحها لمن يحتاج إلى ذلك.
4. تحديد مستوى التمكّن المسبق لتعلّم المادة التعليمية الذي لا يسمح اجتياز وحدة تعليمية والانتقال إلى أخرى.
5. إمكانية الاستفادة من طرائق التدريس التقليدية بوصفها وسائل مساعدة لزيادة فهم وحدة ما أو موضوع ما في وحدة معينة.
6. إمكانية اعتماد مختلف السبل التي تمكّن الفرد من إتقان تعلمّه سواءاً كانت مكتبية أم إرشادية أم غير ذلك .

إلاّ أن لهذه الطريقة عدداً من المحاذير على الرغم من مزاياها المتعددة ومن هذه المحاذير أنها تحتاج إلى وقت طويل لإعدادها ولا بد من توافر رغبة قوية وعالية عند وضع الأهداف كما أن اعتماد هذه الطريقة على مبدأ الإتقان معياراً للنجاح يحتاج إلى دقة في إعداد الاختبارات ومتابعة العمل.[1]

1- مرعي، توفيق احمد والحيلة، محمد محمود (1998) " اثر خطة كيلر في تحصيل طلبة الصف العاشر الاساسي لمادة التاريخ في منطقة اربد التعليمي "، مجلة المعلم/ الطالب، العدد(1)، الاردن، ص31-37.

ثالثاً: أنموذج بلوم:

أهتم بلوم بوضع نظرية في التعليم للمراحل التعليمية جميعها نشرها في كتابه "الخصائص الإنسانية والعلم المدرسي" وذلك في عام 1976 ضمّنها خلاصة دراساته وتجاربه خلال السبعينات والتي أدّت إلى تطوير أنموذج كارول السابق عرضه واضعاً قاعدة جديدة في التعلّم المدرسي مفادها أن غالبية المتعلمين يمكن أن يتشابهوا في القدرة على التعلّم ومعدله والحافزية له عندما توفّر لهم ظروفاً تعليمية مناسبة وتحاول هذه النظرية توضيح الأساليب التي يمكن إتباعها للتقليل من أثر الفروق الفردية بين المتعلمين بل وتلاشي هذا الأثر حين نصل بالتلاميذ إلى درجة التمكّن وتستند نظرية بلوم إلى مسلّمتين أساسيّتين هما:

المسلّمة الأولى: أن نتائج أي نوع من أنواع التعليم تتأثر بتاريخ المتعلّم السابق إذ لا يدخل المتعلّم الموقف التعليمي صفحة بيضاء بل محمّلاً بمعارف مسبقة وقدر من الحافزية يختلف فيهما كل متعلّم عن الآخر.

المسلّمة الثانية: أنه من الممكن إجراء تعديلات في الخصائص الفردية للمتعلمين " المعارف السابقة والحافزية " وأيضاً نوعية التعليم المقدّم من أجل تحقيق التمكّن .[1]

وقد ناقش بلوك وأندرسون في عام (1975) نتائج التصميمات المقررة لكل من أنموذجي بلوم وكيلر إذ وجدا أن الفرق بينهما هو أن التعلّم للتمكّن عند بلوم يناسب التدريس الصفي الجماعي في حين أن خطة كيلر تقوم على التعلّم الفردي وليس الجماعي ولاحظا أن دمج التعلّم للتمكّن مع النظام الشخصي للتعلّم الذي وضعه كيلر سوف يعطي نتائج أفضل، وكما أوضح بلوك وبرنس عام (1976) في مراجعة شاملة أن تقنيات التعلّم للتمكّن التي تعتمد على إجراءات بلوم وكيلر كانت ناجحة بدرجة معقولة في تطوير تعلّم الطلبة إلا أن درجة النجاح يمكن أن تزداد من خلال تطوير تقنية أخرى تكون أكثر فعالية وكفاية، وإحدى طرائق التطوير هذه هي استخدام التسلسل الهرمي لـ (كانييه)، وبذلك يصبح تصنيف نتائج التعلّم مختلفاً عن التصنيف المتبع في دراسات التعلّم للتمكّن الذي

---

1 - سركز، العجيلي وناجي خابا (1996) " نظريات التعلم " ، الطبعة الثانية، منشورات جامعة قاريونس، بنغازي.

استخدم تصنيف بلوم، وعلى نحو عام فعند تطبيق استراتيجية التعلّم للتمكّن من الضروري إن نكون قادرين على إدراك متى يصل الطلبة إلى درجة التمكن المحددة وذلك عن طريق تحديد درجة التمكّن عملياً إذ أن تحديد هذا المستوى المعياري جوهري للقيام باستراتيجية التعلّم للتمكّن بنجاح ويتم ذلك من طريق اختبار تكويني يتضمن تمكّن الطلبة لمهمة تعليمية واحدة قبل أن نبدأ المهمة التي تليها وذلك لأن الاختبار التكويني يساعد في تحديد مدى تقدم الطلبة نحو الأهداف التعليمية المنشودة وكما يحدد مدى استيعاب الطلبة وفهمهم للمواضيع المحددة في التعلّم وتحديد مواطن الخلل في تعلّم الطلبة تمهيداً لإعادة التعلّم من جديد أو لإصلاح الخلل الموجود فيه فضلاً عن تقديم تغذية راجعة يقوم بها المعلّم ويستخدمها في عملية التدريس وتحسين مسارها .

فاعلية استراتيجية التعلّم للتمكّن :

بعد أن طبق بلوم استراتيجيته في جامعة شيكاغو قال : إن النتائج كانت مشجعة جداً فقبل استعمال الإستراتيجية عام (1965) حصل 20٪ من الطلبة على تقدير ممتاز في الاختبار النهائي، وفي عام (1966) حصل 80٪ من الطلبة بعد استعماله الإستراتيجية على تقدير ممتاز، وفي عام (1967) استخدم نفس الاختبار المستخدم في العامين السابقين فوصل 90٪ من الطلبة إلى مستوى التمكّن وحصولهم على تقدير ممتاز وكانت نتائج عام (1968) مشابهة لنتائج عام (1967)، أما النتائج الانفعالية للتمّكن فهي إيجابية أيضاً إذ يؤكد بلوم انه عندما يتمكن الطالب من موضوع ما ويتلقى دليلاً شخصياً وموضوعياً على ذلك فان نظرته إلى نفسه وإلى العالم الخارجي تتغير تغيراً جذرياً كما ينمو لديه الاهتمام بالموضوع الذي تمكّن منه، فعادة ما يبدأ بأن يحب الموضوع ويطلب المزيد منه فالإجادة في موضوع معين تفتح السبيل إلى مزيد من الاستكشاف له. وطبقت استراتيجية التعلم للتمكن في طرائق التدريس تخصص طرائق تدريس اللغة العربية، واستطاع الباحث توظيف الاستراتيجية في قواعد اللغة العربية. [1]

---

1 - المولى، عبد الله فتحي محمد حمزة، أثر استخدام استراتيجية التعلم للتمكن في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة قواعد اللغة العربية واتجاهاتهم نحوها، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الموصل، العراق، 2003م.

خطة تدريسية باستعمال استراتيجية التعلّم للتمكّن

اليوم :   التاريخ:

الصف : الثاني المتوسط   الموضوع : أدوات الشرط الجازمة

أولاً: الأهداف السلوكية :

بعد الانتهاء من شرح الدرس يكون الطالب متمكناً ممّا يأتي :

1. يُعرّف الشرط.
2. يعرف ممّن تتكون الجملة الشرطية.
3. يميّز بين حروف الشرط وأسماء الشرط.
4. يعرف حالات اقتران جواب الشرط بالفاء.
5. يعطي أمثلة لأدوات الشرط الجازمة.

ثانياً: الوسائل التعليمية : السبورة والطباشير .

ثالثاً: سير الدرس:

1- المقدمة: للدخول في الموضوع أهيئ أذهان الطلاب لتقبل المادة الجديدة ثم يوجه المدرس سؤال: من يتذكر أدوات الاستفهام؟

طالب : متى ، ما ، من

طالب آخر : كم ، أين

المدرس : لو أخذنا أحد هذه الأسماء وقلنا: (من يعمل سوءاً يجز به)

طالب : أستاذ لقد فقدت (مَنْ) خاصية الاستفهام وتحول إلى شيءٍ آخر.

المدرس: أحسنت، سوف نتعرف هذا الموضوع في هذا الدرس، وهو موضوع (أدوات الشرط الجازمة) ثم اكتب عنوان الموضوع على السبورة.

2- العرض:- من اجل إيصال الطلاب إلى مرحلة التمكّن اطلب منهم أمثلة فيها (أدوات الشرط الجازمة) وأقوم بمساعدتهم على ذلك، ثم اكتبها على السبورة :

أ- " وما تفعلوا من خيرٍ يعلمه الله " .

ب- " فأينما تولوا فثم وجه الله " .

ج- من يدرس ينجح.

د- إن تقرأ تستفد.

هـ- متى تسافر أسافر معك.

و- أيّ رجلٍ تشاهده فسلّم عليه.

ز- أيان يأتِ الربيع يطلع الزرع.

ح- كيفما تكن يكن أصدقاؤك.

ط- إذ ما تدرس تنجح.

ي- أنى تدرس ادرس معك.

ك- حيثما تزرع معروفاً تحصد خيراً.

ل- مهما تعمل من خير تثب عليه.

المدرس : كم أداة أصبح لدينا؟

طالب : اثنتا عشرة لدينا.

المدرس : سوف نقسّم هذه الأدوات على حروف وأسماء، أما الحروف، فهي (إنْ، إذ ما) والبقية أسماء.

طالب : لماذا يوجد فعلين في الجملة، وماذا تسمى هذه الجملة.

المدرس : تسمى الجملة الأولى بـ (جملة فعل الشرط)، والأخرى (جملة جواب الشرط) ويقع الفعل الأول في جملة فعل الشرط والآخر في جواب فعل الشرط.

المدرس : ما نوع الفعلين؟

طالب : مضارعان.

طالب آخر : هل يجب أنْ يكون الفعلان مضارعين؟

المدرس : الأصل أن يكونا مضارعين؛ لكن من الممكن أنْ يكونا ماضيين.

المدرس : اطلب من احد الطلاب قراءة الجملة السابعة، ثم اسأله أين فعل جملة الشرط الشرط؟

طالب : يأتِ.

المدرس : أين فعل جواب الشرط؟

طالب : يطلع.

المدرس : ضع خطاً تحت فعل الشرط ف الجملة وخطين تحت فعل جملة جواب الشرط ثم اسأل أين أداة الشرط؟

طالب : ايّان.

المدرس : من يعرب فعل جملة الشرط الشرط؟

طالب : يأتِ : فعل مضارع مجزوم وعلامة جزمه حذف حرف العلة.

المدرس : من يعرب فعل جملة جواب الشرط؟

طالب : يطلع : فعل مضارع مجزوم وعلامة جزمه السكون.

المدرس : من يمثّل بجملة فيها فعل الشرط وجوابه من الأفعال الخمسة؟

طالب : إنْ تدرسوا تنجحوا.

المدرس : من يعرب فعل جملتي: الشرط وجوابه؟

طالب : تدرسوا: فعل مضارع مجزوم وعلامة جزمه حذف النون؛ انه من الأفعال الخمسة.

طالب آخر : تنجحوا : فعل مضارع مجزوم وعلامة جزمه حذف النون؛ لأنَّه من الأفعال الخمسة.

المدرس : وقد يكون فعل الشرط وجوابه فعلين ماضيين كقولنا (إنْ درست نجحت).

طالب : هل لكلِّ أداة من هذه الأدوات معنى كما لأدوات الاستفهام؟

المدرس : نعم لكلِّ أداة من هذه الأدوات معنى تدلُّ عليه كما هي لأدوات الاستفهام وبالمعنى نفسه أي " مَنْ " للعاقل، و" مَا ، مهما " لغير العاقل، و"متى ، وايّان " للزمان، و" أينما ، وحيثما ، وأنّى " للمكان، و" كيفما " للحال، و" أي " بحسب ما تضاف إليه.

طالب : في جملة (أي رجل تشاهده فسلّم عليه) لماذا توجد هذه الفاء في جملة جواب الشرط؟

المدرس : أحسنت ، لأنه توجد حالات أخرى يجب وجود هذه الفاء في جملة جواب الشرط، وهذه الحالات هي :

1. إذا كان الجواب جملة اسمية مثل (إن تدرس فأنت ناجح).
2. إذا كان الجواب جملة فعلية فعلها طلبي مثل (أنّى تجد جاهلاً فخذ بيده).
3. إذا كان الجواب جملة فعلية فعلها فعل جامد مثل (إن تدرس فليس النجاح بعيداً عنك).
4. إذا كان الجواب جملة فعلية فعلها مسبوق بـ (لن ، قد ، السين ، سوف). مثل:

" إن تدرس فلن تفشل "

" إن تدرس فقد تنجح "

" إن تدرس فستنجح "

" إن تدرس فسوف تنجح "

طالب : هل وجود الفاء في هذه الحالات ضروري؟

المدرس : نعم وجود الفاء ضروري في مثل هذه الحالات وتسمى هذه الفاء بـ (الرابطة)

طالب : الجملة الشرطية من أي شيءٍ تتكون؟

المدرس : الجملة الشرطية تتكون من أداة الشرط وجملتي (فعل الشرط وجواب الشرط)، والشرط أسلوب في العربية يعني وجود أمرين احدهما شرط في حصول الآخر.

3- **استقراء القاعدة** : بعد هاتين المرحلتين اسأل الطلاب : من يستطيع أن يعرف الشرط، وممّا يتكون أسلوب الجملة الشرطية وأحاول أن أعينهم في صياغتهم وأدواتها على السبورة.

الشرط : أسلوب في العربية يعني وجود أمرين احدهما شرط في حصول الآخر، أما يتكون، من أداة الشرط وجملتي فعل الشرط وجواب الشرط على الترتيب.

4- **التطبيق** : إجراء تطبيقات على القاعدة من توجيه الأسئلة الآتية :

أ- عدد أدوات الشرط الجازمة .

ب- ميّز بين الحروف والأسماء .

ج- هات جملة شرطية دالة على المكان .

5- **التقويم** : تقويم طلابي من طريق توجيه الأسئلة الآتية :

أ- ما هي حالات اقتران جواب الشرط بالفاء .

ب- ما دلالة (من) في جملة (من يدرس ينجح) .

ج- ما نوع فعلي الشرط في الجملة الشرطية .

6- **الواجب البيتي** : التمرين الأول الذي يتضمن تعيين أداة الشرط الجازمة مع بيان فعل الشرط وجوابه .

طريقة حل المشكلات

تعدّ طريقة حل المشكلات إحدى الطرائق التي تكسب الطلبة المهارات اللازمة للتعامل مع مواقف مشكلة جديدة ، لم يسبق لهم أن مروا بها، و تمكنهم من اكتساب طريقة التفكير العلمي المنظم المستند إلى أسس منطقية.

إنّ نماذج التدريس التي تعتمد على حل المشكلات تنطلق من أفكار المربي جون ديوي (1916 – 1983) الذي يرى أن الإنسان يتعلم عن طريق حل المشكلات التي تواجهه، إذ يقول: "يجب أن يكون كل درس جواباً وحلاً لمشكل ما"، ويرى ألا يوضع المتعلم في موقف سلبي ، يقبل آراء غيره ، ونتائج تفكير الآخرين ، بل على العكس من ذلك ، ينبغي أن نضعه في موقف الباحث المنقب عن الحقيقة ، يفكر ويجرب بنفسه حتى يكتسب دراية على مواجهة مشكلات الحياة ومعالجتها، وان مفهوم حل المشكلات يقصد به مجموعة العمليات التي يؤديها الفرد مستعملاً المعلومات والمعارف التي سبق له تعلمها ، و المهارات التي اكتسبها في التغلب على موقف بنحوٍ جديد ، وغير مألوف في السيطرة عليه، والوصول إلى حلّ له .

ويشير الأدب التربوي إلى أن حلّ المشكلات هي ممارسة المتعلمين (الطلبة) لمجموعات عقلية وأدائية على وفق الخطوات المنهجية العلمية وهي تحديد المشكلة، وجمع بيانات عنها ، وتصنيفها وتبويبها ، واستقراؤها ، ووضع فرضيات حولها واختيار ما هو منطقي منها، واختبار هذه الفرضيات أو تجريبها، واستدلال النتيجة، ومن ثم التعميم بعد مناقشة هذه الفرضيات للوصول إلى أنها يمكن أن تكون صالحة لحلِّ المشكلة المعروضة أو غير صالحة، وإن من معطيات (المربي جون ديوي) الرئيسة ما دعا إليه بأن يكون المنهاج معتمداً على المشكلات، وعرف ديوي المشكلة بأنها: " أي شيء يثير الشك وعدم التأكد " ودعا ديوي إلى أن المشكلة التي تستحق الدراسة ، لها معياران هما :

1- ينبغي أن يكون لها أهمية في ثقافة المجتمع .

2- ينبغي أن يكون لها أهمية عند الطالب .

ويعتقد ديوي أننا نتعلم من البحث، وجمع الأفكار، ومعالجة المعلومات، ومن ثم تجريب الأفكار عملياً.

إنّ ديوي ترجم الطريقة العلمية ، وكأنه عالج الأفكار، ومن ثم حاول حلّ المشكلات ، ويوضح ديوي حاجة المتعلم إلى خبرة مباشرة ذات معنى و أهمية ، تتناسب مع حاجاته ، وأكد دور تواصل الطلبة مع بعضهم في تعلم الأفكار بنحوٍ افضل، وضمن نظرية النظم ، فإن الطالب يمثل نظاماً مفتوحاً يتفاعل مع البيئة المحيطة به ، ويواجه حالات ومواقف صعبة ومحيرة تدفعه إلى الاستفسار و التفكير للوصول إلى الحلول المقنعة وبنحوٍ عام فإن حياة الأفراد تمثل مجموعة من المشكلات التي تفرضها عليه عوامل وضغوط البيئة المحيطة به سواء أكانت هذه العوامل قانونية ، أو اجتماعية ، أو اقتصادية ، ا، سياسية ،ا، ثقافية، وركز المربي (جون ديوي) الذي ارتبط اسمه بحل المشكلات على أهمية الوضع الحقيقي والواقعي في إيقاد ذهنية المتعلم، وأوصى أن يعَّرض المتعلم إلى مشكلات واقعية وحقيقية.

مزايا طريق حل المشكلات :

1. أن طريقة حل المشكلات سوف تجعل الطالب أكثر قدرة على مواجهة المشكلات والسعي إلى إيجاد الحلول المناسبة معتمداً في ذلك على نشاطه الخاص .
2. تساعد هذه الطريقة على جعل المتعلم محور العملية التعليمية .
3. تُكسِب الطلبة أساليب سليمة في التفكير، وتُنمي قدرتهم على التفكير التأملي
4. تُثير طريقة حل المشكلة لذة طبيعية في الدرس ، وبخاصة إذا كانت المشكلة من النوع الذي يجعل ذهن الطالب فعّالاً ويقظاً .
5. طريقة حل المشكلات من الطرائق التي تحتوي في طياتها الاستقصاء والاكتشاف مما يزيد المتعلم من بنيته المعرفية .

مآخذ طريقة حل المشكلات :

1. لا تطبق هذه الطريقة للمستويات المتدنية في التفكير ، أي تحتاج إلى مستويات جيدة ومدركة للمشكلة الموجه للفرد .
2. ان تعدد المشكلات في الموضوع المطروح قد يشتت فكر الطالب في ايجاد الحل المناسب لكل فقرة في الموضوع .
3. أن طريقة حل المشكلات لا تراعي الفروق الفردية ، أي اصحاب المستوى التفكير العالي يشاركون أكثر من أصحاب التفكير المتدني .
4. صعوبة رفد معلومات للموضوع المطروح ، فقد يحتاج الطالب للوقت الكافي كي يستذكر ويجمع المعلومات الصحيحة للمشكلة الموجه له .

طبقت طريقة حل المشكلات في طرائق التدريس تخصص طرائق تدريس اللغة العربية ، واستطاع الباحث فيها توظيف طريقة حل المشكلات في المفاهيم النحوية [1].

---

1 – سعد سوادي تعبان ، أثر طريقة حل المشكلات في تحصيل قواعد اللغة العربية لدى طالبات معهد إعداد المعلمات، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، أبن رشد ، العراق ، 2008م .

خطة نموذجية لتدريس أسلوب التقديم والتأخير على وفق طريقة حل المشكلات

اليوم و التاريخ/ المادة/ قواعد اللغة العربية

الصف/ الشعبة/

الموضوع / تقديم الخبر على المبتدأ

اولاً: الأهداف العامة.

تقويم ألسنة الطلبة وعصمتهم من الخطأ في الكلام وتنمي ثروتهم اللغوية، وصقل أذواقهم الأدبية بفضل ما يدرسونه من الأمثلة والتراكيب فيها يسمعونه ويقرؤون.

ثانياً: الأهداف الخاصة.

1. تمكين الطالبة من معرفة كيفية تقديم الخبر على المبتدأ.
2. فهم الطالبة لموضوع تقديم الخبر على المبتدأ.
3. تطبيق ذلك كله في حديث الطالبة وكتابتها .

ثالثاً: الأهداف السلوكية.

جعل الطالبة قادرة على أن:

1. تعرف أسلوب التقديم والتأخير.
2. تعدد حالات تقديم الخبر على المبتدأ وجوباً.
3. تعرف حالة تقديم الخبر على المبتدأ جوازاً.
4. تميز بين تقديم الخبر وجوباً وتقديمه جوازاً.
5. تُصوغ تعريفاً لمفهوم أسلوب التقديم والتأخير بأسلوبها الخاص.

6. تُصنف مجموعة جمل تعرض عليها إلى أمثلة تنتمي إلى تقديم الخبر على المبتدأ وأمثلة لا تنتمي إليه.
7. تُقدم الخبر على المبتدأ وجوباً في جمل جديدة.
8. تُقدم الخبر على المبتدأ جوازاً في جمل جديدة.
9. تُعرب جملاً تحتوي على تقديم الخبر على المبتدأ إعراباً صحيحاً.
10. تُحدد الجمل التي يقدم فيها الخبر وجوباً والتي يقدم فيها الخبر جوازاً من جمل جديدة تُعرض عليها.
11. تُنشئ جملاً جديدة يقدم فيها الخبر وجوباً.
12. تُنشئ جملاً جديدة يقدم فيها الخبر جوازاً.
13. تصوب الغلط في جمل مغلوطة تحتوي على تقديم الخبر على المبتدأ.

رابعاً: الوسائل التعليمية.

السبورة والطباشير الملون .

خطوات الدرس

1. الشعور بالمشكلة

وهذه الخطوة تتمثل بادراك معوق أو عقبه تحول دون الوصول إلى الهدف وتكون في الصورة الآتية:

المدرس: اعرض مجموعة من الأمثلة التي تنتمي إلى أسلوب تقديم الخبر على المبتدأ والتقديم فيها جوازاً ووجوباً، وذلك بتدوينها على السبورة وعلى النحو الآتي:

1. إنما الشجاع علي
2. في الدار صاحبها
3. قوله تعالى: ﴿ لَهُم مَّا يَشَآءُونَ فِيهَا وَلَدَيْنَا مَزِيدٌ ﴾.(سورة ق/ 35)

4. قوله تعالى: ﴿ فِي قُلُوبِهِم مَّرَضٌ فَزَادَهُمُ اللَّهُ مَرَضًا ۖ وَلَهُمْ عَذَابٌ أَلِيمٌ بِمَا كَانُوا يَكْذِبُونَ ﴾ (سورة البقرة/ 10)

5. أين زيدٌ؟

6. خيراته كثيرة العراق.

المدرس: لماذا يكون تقديم الخبر على المبتدأ في بعض هذه الجمل وجوباً، وفي بعضها الآخر يكون جوازاً.

2. تحديد المشكلة:

ويعني وصفها بدقه مما يتيح رسم حدودها وما يميزها من سواها وتكون في الصورة الآتية:

المدرس: يعطي شيئاً موجزاً عن أسلوب التقديم والتأخير من اجل تعريف الطالبة ان المشكلة تكمن في التقديم والتأخير .

3. جمع البيانات المرتبطة بالمشكلة:

هذه الخطوة تُعيّن الطالبة بعد أن حددت المشكلة وعناصرها وحدودها بتعيين المصادر الفضلى المتاحة لجمع المعلومات والبيانات التي تتعلق بالمشكلة (موضوع الدرس).

4. اقتراح الحلول:

تتمثل في قدرة الطالبة على إيجاد عدد من الحلول المقترحة لحل المشكلة المطروحة (موضوع الدرس). والمدرس في هذه الخطوة يستقبل الحلول المقترحة من الطالبات ويدونها على السبورة من اجل مناقشتها.

المدرس: في الدرس السابق عرفنا أنّ الموضوع هو أسلوب التقديم والتأخير، وموضوع الدرس هو تقديم الخبر على المبتدأ، وقلت أنّ هناك أسباباً جعلت التقديم في بعض الجمل واجباً، وفي الجمل الأخرى جوازاً، وعددنا ذلك مشكلة، وطلبت منكنّ أن تأتين في هذا الدرس بعدد من الحلول المقترحة، فما الحلول التي أتيتن بها؟

طالبة: قدم الخبر على المبتدأ في الجملة الأولى (إنما الشجاعُ عليٌ) وجوباً ذلك؛ لأنّ الخبر قُصر على المبتدأ.

المدرس: أحسنت.

طالبة: تقدم الخبر على المبتدأ في الجملة الثانية (في الدارِ صاحبها) وجوباً؛ لعود الضمير المتصل بالمبتدأ على بعض الخبر.

طالبة أخرى: قُدم الخبر على المبتدأ في الجملة الثالثة قوله تعالى: ((لهمُ ما يشاؤونَ فيها ولدنيا مَزيدٌ)) وجوباً؛ لأن الخبر من الألفاظ التي لها الصدارة في الكلام.

المدرس: هل هذا صحيح؟

طالبة أخرى: تقدم الخبر على المبتدأ في الجملة الرابعة قوله تعالى: ((في قُلوبِهِمْ مرض فزادهم الله مرضاً ولَهم عَذابٌ أليمٌ بِما كانُوا يكذِبون)) وجوباً؛ لأن المبتدأ نكرة غير مخصصه وهو جار ومجرور.

المدرس: أحسنت.

طالبة أخرى: تقدم الخبر على المبتدأ في الجملة الخامسة (أَيْنَ زيدٌ) لأن الخبر من الألفاظ التي لها الصدارة في الكلام

المدرس: هل هذا صحيح أيتها الطالبات ؟

طالبة: قدم الخبر على المبتدأ في الجملة السادسة (خيراتهُ كثيرة العراق) جوازاً؛ لعدم وجود لبس في الكلام.

المدرس: أحسنت، نكتفي بهذا العدد من الحلول المقترحة من قبلكن، ويمكن أن تكون قد شملت جميع الجمل المعروضة عليكن في موضوع الدرس.

5. دراسة الفروض المقترحة:

بعد تدوين الفروض المقترحة من الطالبات كحلول لكل مشكلة من المشكلات الموجودة في كل واحدة من الجمل المعروضة عليهنٌ على السبورة، نأتي على دراسة هذه الحلول الواحد بعد الآخر، وبيان ما هو صحيح، وتصحيح ما هو خاطئ من طريق

مناقشة هذه الحلول مع الطالبات، حتى تقودنا هذه المناقشة الى كل شروط تقديم الخبر على المبتدأ وجوباً وجوازاً، وتكون على النحو الآتي:

المدرس: نأتي الآن على دراسة هذه الحلول المقترحة من قبلكن، والتأكد من مدى صحة كل واحد منها من طريق مطابقتها مع القاعدة النحوية الخاصة بتقديم الخبر على المبتدأ وجوباً وجوازاً، إذ إن هناك شروطاً يجب توافرها في الجملة حتى يتقدم فيها الخبر على المبتدأ وجوباً أو جوازاً، وسندرسها الواحد بعد الآخر.

1.المدرس: الافتراض المقترح من إحدى الطالبات كحل للمشكلة في الجملة الأولى (إنما الشجاعُ عليٌّ)، إذ قالت قُدم الخبر على المبتدأ؛ لأن الخبر قصر على المبتدأ، والتقديم في هذه الجملة واجب. وعند مطابقتنا لهذا الكلام مع القاعدة النحوية الخاصة بتقديم الخبر على المبتدأ نجد أن هذا الحل مطابق لأحد شروط تقديم الخبر على المبتدأ وجوباً، وقد أصابت الطالبة في هذا الافتراض، ويمكن من طريق هذا الكلام أن نستخلص الشرط الأول لتقديم الخبر على المبتدأ هل تستطيع إحداكن أن تصوغ هذا الشرط؟

طالبة: نعم، يجب تقديم الخبر على المبتدأ إذا كان الخبر مقصوراً على المبتدأ.

المدرس: أحسنت، وكما في قولنا: (ما الشاعرُ إلا المتنبي)، من منكنّ تستطيع أن تأتي بمثال على هذا الشرط؟

طالبة: نعم، (ما ظافرٌ إلا الحقُ).

المدرس: أحسنتِ.

2.المدرس: الافتراض المقترح من إحدى زميلاتكنٌ كحل للمشكلة في الجملة الثانية (في الدارِ صاحبها)، إذ افترضت إن الخبر تقدم على المبتدأ وجوباً لعود الضمير المتصل بالمبتدأ على بعض الخبر، وعند مطابقة هذا الكلام مع القاعدة النحوية الخاصة بتقديم الخبر على المبتدأ نجد أن الطالبة قد أصابت في هذا الافتراض، إذ إن هذا الحل مطابق لأحد شروط تقديم الخبر على المبتدأ وجوباً، ومن هذا الكلام المتقدم يمكن أن نصل إلى الشرط الثاني، هل فيكنّ من تصوغ لنا هذا الشرط؟

طالبة: نعم، يقدم الخبر وجوباً على المبتدأ إذا عاد ضمير متصل بالمبتدأ على بعض الخبر.

المدرس: أحسنتِ، كما في قولنا: (على رأس كل جماعة قائدُها)، من منكنّ تستطيع أن تأتي بمثال على هذا الشرط؟

طالبة: نعم (في الجهادِ ثَوابُهُ).

المدرس: أحسنتِ.

3.المدرس: الافتراض المقترح من إحدى زميلاتكنَّ كحل للمشكلة في الجملة الثالثة قوله تعالى: ((لهمُ ما يشاؤونَ فيها ولدينا مَزيدٌ))، إذ افترضت إن الخبر تقدم على المبتدأ وجوباً؛ لأنّ الخبر من الألفاظ التي لها الصدارة في الكلام، وعند النظر إلى الجملة، وهي آية كريمة، نجد أنها تبدأ بجار ومجرور، فهل الجار والمجرور هو من الألفاظ التي لها الصدارة في الكلام؟

طالبة: كلا.

المدرس: إذاً، ما الصواب ؟

طالبة: في هذه الآية الكريمة تقدم الخبر على المبتدأ وجوباً؛ لأن المبتدأ نكره غير مخصصة، والخبر ظرف.

المدرس: أحسنتِ، إذاً من منكنّ تستطيع أن تصوغ لنا الشرط الثالث لوجوب تقديم الخبر على المبتدأ؟

طالبة .نعم، يقدم الخبر على المبتدأ وجوباً اذا كان المبتدأ نكرة غير مخصصة وكان الخبر ظرفاً.

المدرس أحسنتِ وكما في قولنا (عِندك أدبٌ) من منكن تستطيع أن تأتي لنا بمثال على هذا الشرط؟

طالبة: نعم، (عندي مكتبةٌ) .

المدرس: أحسنتِ.

4.المدرس الافتراض المقترح من إحدى زميلاتكنٌ كحل للمشكلة في الجملة الرابعة وهي آية كريمة: ((في قلوبهم مرضٌ فزادهم الله مرضا ولُهُمْ عذابٌ أليمُ بما كانوا يكذبون))، إذ افترضت الطالبة إن الخبر تقدم على المبتدأ وجوباً؛ لأن المبتدأ نكرة غير مخصصة، وهو جار ومجرور، وعند مطابقة هذا الكلام مع القاعدة النحوية الخاصة بتقديم الخبر على المبتدأ، نجد أن هذا الكلام ينطبق مع احد شروط تقديم الخبر على المبتدأ، من تستطيع أن تصوغ لنا الشرط الرابع لوجوب تقديم الخبر على المبتدأ؟

طالبة: نعم يقدم الخبر على المبتدأ وجوباً إذا كان المبتدأ نكرة غير مخصصة وكان الخبر جاراً ومجروراً.

المدرس: أحسنتِ كما في قولنا (للقادم دَهْشَةٌ)، من منكنّ تستطيع أن تأتي بمثال على هذا الشرط؟

طالبة: نعم (في الدارِ رجلٌ).

المدرس: أحسنتِ.

5.المدرس: الافتراض المقترح من إحدى زميلاتكنٌ كحل للمشكلة في الجملة الخامسة (أين زيدٌ؟)، إذ افترضت أن الخبر تقدم على المبتدأ؛ لأن الخبر من الألفاظ التي لها الصدارة في الكلام، وعند مطابقة هذا الكلام مع القاعدة النحوية الخاصة بتقديم الخبر على المبتدأ، نجد أن هذا الكلام ينطبق مع احد شروط تقديم الخبر على المبتدأ، لماذا؟

طالبة: لأن (أين) من أدوات الاستفهام التي لها الصدارة في الكلام، لذلك وجب تقديم الخبر على المبتدأ.

المدرس: أحسنت مَنْ منكنٌ تستطيع أن تصوغ لنا الشرط الخامس لتقديم الخبر على المبتدأ؟

طالبة : نعم، يقدم الخبر على المبتدأ وجوباً ذلك إذا كان الخبر من الألفاظ التي لها الصدارة في الكلام.

المدرس: أحسنتِ، كما في قولنا (متى الرحيلُ؟)، من منكنّ تستطيع أن تأتي لنا بمثال على هذا الشرط؟

طالبة: نعم (مَنْ أنت؟).

المدرس: أحسنتِ.

6.المدرس: الافتراض المقترح من إحدى زميلاتكنّ كحل للمشكلة في الجملة السادسة (خيراتهُ كثيرةٌ العراق)، إذ افترضت أن الخبر تقدم على المبتدأ جوازاً؛ لعدم وجود لبس في الكلام، وعند مطابقة هذا الكلام المتقدم مع القاعدة النحوية الخاصة بتقديم الخبر على المبتدأ، نجدهُ ينطبق مع شرط تقديم الخبر على المبتدأ جوازاً وتأخيره أي الخبر، مَنْ منكنّ تصوغ لنا هذا الشرط؟

طالبة: نعم، يقدم الخبر على المبتدأ جوازاً أذا لم يكن هناك لبس في الكلام كما يجوز تأخيره.

المدرس: أحسنتِ،كما في قولنا (سلامٌ هي) مَنْ منكنّ تستطيع أن تأتي لنا بمثال على هذا الشرط؟

طالبة:نعم، (في العدلِ سعادةُ البشر).

المدرس: أحسنت. ثم اكتب الأمثلة الاتية على السبورة:

(أ). اطلب من الطالبات أن يميزن بين الأمثلة التي يقدم فيها الخبر وجوباً، والأمثلة التي يقدم فيها الخبر جوازاَ، والأمثلة التي لا تنتمي إلى تقديم الخبر على المبتدأ.

1. ما الفاضل إلا محمد.
2. كيف الخلاصُ.
3. الدين ُالمُعَاملةُ.
4. في الدار زيدٌ.
5. أيْنَ كِتَاُبكَ.

6. حاضر والدِي.

7. الله واحدٌ.

(ب). اطلب منهنّ إعراب البيت الشعري الآتي:

قال لي: كيف أنتَ ؟ قلتُ عليلُ سهرٌ دائمٌ وحزنٌ طويلُ

إذاً في النهاية نتوصل إلى أن هناك خمسة شروط يقدم فيها الخبر على المبتدأ وجوباً، وهناك شرط واحد يقدم فيه الخبر ويتأخر جوازاً، وبهذا الكلام وبعد تحديد الواجب البيتي ننهي الدرس.

طريقة الاستكشاف

إنّ التركيز في مساعدة المتعلّمين على استكشاف حقائق العالم الذي يعيشون فيه ليس مفهوماً جديداً، إذ إنّه من الممكن إرجاعه إلى أيام سقراط، فقد اعتقد أنّ الطالب يمتلك الأفكار الحقيقية في ذهنه والبراعة في قيادته لاستكشاف حقيقته الخاصة، وما الأسئلة التي توجه إليه سوى وسائط لحث التفكير، وليس فقط لاختيار المعلومات الحقيقية.

إما الاستكشاف عند برونر (Bruner) فهو إعادة ترتيب الأحداث ونقلها إلى ذهن المتعلّم، وهو نوع من التفكير الذي يحدث إذ يتيح للمتعلّم أو المكتشف إن يذهب إلى أبعد من مجرد المعلومات المتاحة له إلى تكوين التعميمات، أو الادراكات الجديدة، أمّا عند كلسيـــر (Glaser,1968) فالاستكشاف عنده هو اكتشاف المتعلّم بنفسه للمفاهيم والمبادئ التي يتعلّمها. أمّا كان (Gane) فالاستكشاف عنده هو الخطوة النهائية في التعلّم التي تضم مستويات مختلفة من التعلّم في مستويات عليا جديدة والاستكشاف عند ايفنس (Evans) عملية استقرائية يستطيع المتعلّم فيها أنّ ينمّي مخططه التنظيمي لبعض النشاطات المعرفية.

أمّا كينج (Gange) فيشير إلى أنّ الاستكشاف يتضمن عمليتين، عملية بحث، وعملية انتقاء، وهما عمليتان تحدثان داخل الجهاز العصبي للمتعلم، ويمكن أن تحدث

عملية الاستكشاف في أبسط مستوى من مستويات التعلّم (الارتباط بين المثير والاستجابة) صعوداً إلى المستويات الأكثر تعقيداً وهو التعلّم القائم على حل المشكلات، وبهذا يعدّ كينج الاستكشاف عملية سيكولوجية تحدث داخل المتعلّم، ويمكن الاستدلال عليها من نتائجها في السلوك.

ويرى اوزبل (Ausubel) أنّ الاستكشاف مواقف تعليمية وبها لا يعطي مضمون المبدأ المراد تعلمهُ، بل يجب أن يكتشف من قبل المتعلّم ذاته، قبل أن يضفي عليه صفة ذاتية.

أمّا بيل (Bell) فيرى الاستكشاف نوع من التعلّم يحصل فيه المتعلّم على المعلومات بنفسه وبتوجيه محدد، أو عدم التوجيه من قبل المدرس في المواقف التعليمية.

ويعدّ كينج المدخل الاستكشافي مرادفاً للمدخل الاستدلالي الذي يزيد من اعتقاد الدارس أنّهُ قادر على المشكلة مستقلاً ومعتمداً على نفسه. ويضيف كينج إنّ الطالب وحدهُ يستطيع في التعلّم بطريقة الاستكشاف تقلّد الدور الأساس في عملية التعلّم، ويكون دور المدرس هو التوجيه نحو الاستكشاف.

ويمكن تعريف الاستكشاف بنحو عام بأنّهُ وسيلة لحصول الفرد على المعرفة بنفسه مستعملاً في ذلك مصادره الخاصة الفيزيائية (المادية) أو الذهنية، وبالمعنى الضيق يعّرف التعلّم بالاستكشاف بأنّهُ التعلّم الذي يحدث نتيجة لمعالجة الفرد المتعلّم للمعلومات وإعادة بنائها وتنظيمها حتى يمكن الوصول إلى معلومات جديدة.

ويعتقد (Slavin,1986) أنّ للتعلّم الاستكشافي أهمية كبيرة في تعلّم التفكير المستقل، وفي تعلّم مهارات حل المشكلات بطريقة مستقلة، ويساعد الطلبة في معالجة المعلومات واستعمالها وتمثلها، وليس حفظها وتكرارها. وحينما يكتشف الطالب تعمياً، أو مفهوماً، أو قاعدةً، أو مبدأً ، فانّه لا يتعلّم ذلك فحسب، وإنّما يتعلّم أيضاً من عملية الاستكشاف ذاتها.

وأجرى (Bittinger) مراجعة للأبحاث التي أجريت على الاستكشاف عام (1971) مقارنة بطرائق أخرى، إذ وجد أنّ نتائج هذه الدراسات غير حاسمة عند النظر

إلى متوسطات المجموعات. ومع ذلك فإنّ هناك بعض الشواهد التي تشير إلى أنّ طريقة الاستكشاف قد تزيد الدوافع، ويبدو أنّها يمكن أن تكون مدخلاً فعّالاً في تدريس بعض المواد، إلا أنّها ليست ظاهرة تربوية.

فالاستكشاف أساساً هو عملية تفكير بنائي أشبه بعمليات تكوين المفاهيم وتعديلها عند التعرض لخبرات جديدة، لذلك يشار إليها في التعليم المدرسي، لأنّ هدف هذا التعليم بشكل رئيس هو تنمية تفكير الطالب وجعله انساناً منتجاً للفكر أكثر مما هو مستهلك له، وإنّ المادة الدراسية هي وسيلة قبل إنّ تكون هدفاً، وإنّ المدرس الذي يستعمل طريقة الاستكشاف في التدريس يرسم في الواقع العمليات العقلية التي يريد تنميتها عند الطالب من خلال تدريسه لموضوع معين، أو قيامه بنشاطٍ ما، مثل الافتراض، والقياس، وجمع المعلومات، والتحليل، والتلخيص، وإيجاد العلاقات، وغير ذلك، ومن هنا فإنّها تصلح للمراحل المتقّدمة من التعلّم.

ويمكن للمخطط الأتي يوضح عملية الاستكشاف بمسويين كما مبين أدناه :



مزايا طريقة الاستكشاف :

1. تزيد القدرة العقلية الإجمالية للمتعلّم فيصبح قادراً على النقد والتوقع، ورؤية العلاقات وتمييز العناصر التي يشتمل عليها الموقف التعليمي.
2. تتأثر بالبنية المعرفية يجعل المتعلّم ذا قابلية أكثر على فهم المادة وتقلل من النسيان
3. كما إنّها طريقة مثالية لإثارة دافعية الطلبة على التفكير ونموه، وتبعث الحماس في نفوسهم للعمل على حل المشكلة، وهذا يزيد ثقتهم بأنفسهم واعتمادهم عليها.
4. يكتسب المتعلّم طريقة الحصول على المعرفة بنفسه، فليس المهم عنده التركيز فقط على ما تعلّمه الطلبة، ولكن كيف يحصل التعلّم.
5. يرى اوزبل إنّ أي طفل يمكن أن يصبح مبدعاً ومفكراً جيداً، وإنّ طريقة الاستكشاف هي الطريقة الوحيدة لتوليد الدافعية والثقة بالنفس لدى المتعلم.
6. يكون المتعلم محور التعليمية، فهو منتجًا ومناقشًا ومبتكرًا حلول المشكلة الموجه له .

مآخذ طريق الاستكشاف :

1. يكون العبء الأكبر على كاهل المتعلم في عملية الاستكشاف .
2. ينبغي في تحقيق الاستكشاف، أن تكون عند المتعلم بنية معرفية سابقة للتعليم.
3. يرى (Skinner) إن طريقة الاستكشاف وضعت لتحمي المدرس من الإحساس بالفشل.
4. المدرس ينظم البيئة التي يحدث فيها الاستكشاف، ويقترح مجالات البحث، ويحصر الطالب في نطاق محدد، وأبرز ما في الأمر أنّه لا ينبغي أن نخبره بشيء.

5. يصعب استعمال استراتيجيات التعليم بطريقة الاستكشاف في الصفوف الكثيرة العدد.
6. عدم وجود نظام محدّد يعمل على تصحيح مسار الطلبة في حالة وصولهم إلى نتائج خاطئة.
7. قد يواجهون احباطات نتيجة عدم قدرتهم على تحمل مسؤولية الوصول إلى الاستكشافات (التعميمات) بأنفسهم.

طبقت طريقة الاستكشاف في طرائق التدريس تخصص طرائق تدريس اللغة العربية، استطاع الباحث فيها توظيف طريقة حل المشكلات في المفاهيم النحوية [1].

خطة أنموذجية لتدريس كان وأخواتها بطريقة الاستكشاف

الصف والشعبة:	المادة: قواعد اللغة العربية
اليوم والتاريخ:	الموضوع: كان وأخواتها

الأهداف السلوكية:

جعل الطالبة قادرة على أن:

1. تعرّف كان وأخواتها.
2. تبين ما تصرف من هذه الأفعال.
3. تذكر أنواع الخبر.
4. توضح حالات اقتران خبر ليس وخبر ما بالباء الزائدة.
5. تعرب المبتدأ والخبر عند دخول كان أو إحدى أخواتها عليهما إعرابا صحيحاً مضبوطاً بالشكل.

---

1 – هدى على غافل، أثر طريقتي الاستكشاف والمحاضرة في تحصيل طالبات معاهد إعداد المعلمات واحتفاظهن بمادة قواعد اللغة العربية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية للبنات/ جامعة بغداد، 2005م.

الوسائل التعليمية:

السبورة، والطباشير الملون والأبيض.

خطوات التدريس:

أ- التمهيد:

تحفيز أذهان الطالبات على موضوع الدرس بالاستعانة بالمعلومات السابقة التي يمكن الاستفادة منها في التوصل الى هدف الدرس، وعلى النحو الآتي:

المدرسة: في الدرس السابق درسنا موضوعاً لهُ صلة مباشرة بهذا الموضوع، فما هو؟

طالبة: موضوع المبتدأ والخبر.

المدرسة: أحسنت، فما المبتدأ والخبر؟

طالبة: المبتدأ اسم مرفوع يخبر عنه، ويقع في أول الجملة.

طالبة أخرى: الخبر اسم معرفة مرفوع وهو ما يخبر عن المبتدأ، ويأتي مفرداً، أو جملة اسمية، أو فعلية، وقد يأتي شبه جملة (جار ومجرور، أو ظرف).

المدرسة: بماذا يتطابق المبتدأ والخبر؟

طالبة: يتطابق المبتدأ والخبر في الأفراد والتثنية والجمع والتذكير والتأنيث.

المدرسة: أحسنتنَّ، هاتِ جملاً عن أنواع الخبر.

طالبة: الماء (باردٌ)/ الخبر مفرد.

طالبة: الطالبُ (يكتبُ الدرسَ)/ الخبر جملة فعلية.

طالبة: الحديقةُ (أزهارها متفتحةٌ)/ الخبر جملة اسمية.

طالبة: العصفورُ (فوقَ الشجرةِ)/ الخبر شبه جملة من (الظرف).

طالبة: المعلمةُ (في الصفِ)/ الخبر شبه جملة من (الجار والمجرور).

المدرسة: أحسنتُن جميعاً، وموضوعنا لهذا اليوم لهُ علاقة بالمبتدأ والخبر، وهو كان وأخواتها، وسنوضح معانيها من الأمثلة الآتية:

المجموعة أ	المجموعة ب
1. كان الجوُّ ممطراً.	1. كان زيدٌ مجداً.
2. أصبحت الأشجارُ ناضرةً.	2. يكون مجداً.
3. أضحت الورودُ متفتحةً في ضوء الشمس	3. كُنّ مجداً.
4. ظلَّ القطارُ واقفاً حتى الغروبِ	4. قال الشاعر: بِبَذْلٍ وَحِلْمٍ سَادَ في قَوْمِهِ الفَتى وَكونُكَ إيَّاهُ عَلَيكَ يَسِيرُ
5. أمسى خالدٌ مريضاً.	5. قال الشاعر: وما كلُّ مَنْ يُبْدِي الْبَشاشةَ كائناً أخاكَ، إذا لَمْ تُلْفِهِ لَكَ مُنْجِدَا
6. باتَ الطيرُ شبعاناً.	
7. صار الطين إبريقا.	
8. مازالَ محمدٌ صديقاً.	
9. ما أنفك محمدٌ صديقاً.	
10. سأحبك ما دمتَ مطيعاً ربَّكَ.	
11. ليس زيدٌ كريماً.	
المجموعة جـ	المجموعة د
1. ما زالت دجلة مياهها غزيرةٌ.	1. قال تعالى: ﴿وَلَا يَزَالُونَ مُخْتَلِفِينَ﴾
2. ما أنفك الشاعرُ يكتب القصيدةَ.	2. قال الشاعر: صَاحِ شَمِّرْ ولا تَزلْ ذاكِرَ المَوْ تِ فَنسْيانه ضَلالٌ مُبينُ
3. ليس محمدٌ في الدارِ.	3. قال الشاعر: الا يا اسْلَمِي يَا دَارَ مَيَّ عَلى الْبَلى ولا زالَ مُنْهَلاً بجرْعائكِ الْقَطْرُ
4. ظلت الطائرةُ بينَ الغيوم.	4. قال تعالى: ﴿مَا دُمْتُ حَيًّا﴾
المجموعة هـ	المجموعة و
1. إن زيدٌ ليس لاعب جيد .	1. قال تعالى: ﴿خَالِدِينَ فِيهَا مَا دَامَتِ السَّمَاوَاتُ وَالْأَرْضُ﴾

ثانياً: تقوم الطالبات بقراءة الأمثلة، وبيان معانيها وتفسيرها ومناقشتها، وعلى النحو الآتي:

المجموعة (أ):

1. الجوُّ ممطرٌ.

المدرسة: ممن تتكون الجملة؟

طالبة: تتكون الجملة من المبتدأ والخبر.

المدرسة: أحسنتِ، وما إعراب كلمة (الجوُّ)؟

طالبة: الجوُّ: مبتدأ مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره.

المدرسة: وما إعراب كلمة (ممطرٌ)؟

طالبة: ممطرٌ: خبر مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره.

المدرسة: عند دخول كان على جملة (الجوُّ ممطرٌ) تصبح الجملة.

طالبة: كانَ الجوُّ ممطراً.

المدرسة: هل حدث تغيير في الجملة؟

طالبة: نعم.

المدرسة: ما سبب التغيير؟

طالبة: دخول كان.

المدرسة: ما إعراب جملة (كانَ الجوُّ ممطراً)؟

طالبة: كانَ: فعل ماضٍ ناقص مبني على الفتح، يدخل على المبتدأ والخبر يرفع الأول ويسمى اسمها وينصب الآخر ويسمى خبرها.

طالبة: الجوُّ: اسم كان مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره.

طالبة أخرى: ممطراً خبر كان منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة على آخره.

تستطيع عدد كبير منهن الانتباه على التغيير الذي حصل في الجملة، وهو أنَّ كان أو إحدى أخواتها، تؤثر في بنية الجملة فتغير حكم الخبر، في حين يبقى المبتدأ على حركته ولكن حكمه يتغير إلى اسم كان أو إحدى أخواتها.

المدرسة: عددي أخوات كان.

طالبة: ظلّ، باتَ، وأضحى، وأصبح، وأمسى، وصار، وليس، وما زال، وما برح، وما فتئ، وما أنفك، وما دام.

المدرسة: مَن تعطي جملة عن الفعل كانَ.

طالبة: كان الجوُّ ممطراً.

المدرسة: جيد، وما معنى (كان)؟

طالبة: كانَ: تفيد اتصاف اسمها بخبرها في الزمن الماضي.

المدرسة: من تعطي جملة عن الفعل (أصبحَ)؟

طالبة: أصبحت الأشجارُ ناضرةً.

المدرسة: ما معنى الفعل (أصبح)؟

طالبة: أصبح: تفيد اتصاف اسمها بخبرها وقت الصباح.

المدرسة: من تعطي جملة عن الفعل (أضحى)؟

طالبة: أضحتِ الورودُ متفتحةً في ضوء الشمس.

المدرسة: جيد، وما معنى الفعل (أضحى)؟

طالبة: أضحى: تفيد اتصاف اسمها بخبرها وقت الضحى.

المدرسة: من تعطي جملة عن الفعل (ظَلّ)؟

طالبة: ظلَّ القطارُ واقفاً حتى الغروب.

المدرسة: أحسنت، وما معنى الفعل (ظلّ)؟

طالبة: تفيد إنصاف اسمها بخبرها طول النهار.

المدرسة: من تعطي جملة عن الفعل (أمسى)؟

طالبة: أمسى خالدٌ مريضاً.

المدرسة: أحسنت، وما معنى الفعل (أمسى)؟

طالبة: أمسى: تفيد اتصاف اسمها بخبرها في المساء.

المدرسة: من تعطي جملة عن الفعل (باتَ)؟

طالبة: باتَ الطيرُ شبعاناً.

المدرسة: وما معنى الفعل (باتَ)؟

طالبة: باتَ: تفيد اتصاف اسمها بخبرها في الليل.

طالبة: صار الطينُ ابريقاً.

المدرسة: وما معنى الفعل (صار)؟

طالبة: صار: تفيد معنى التحوّل.

المدرسة: من تعطي جملة عن الفعل (مازالَ)؟

طالبة: ما زال محمدٌ صديقاً.

المدرسة: إذا ما معنى كل من (ما زالَ، ما برح، ما أنفك، ما فتئ).

طالبة: يفيد كل منهم استمرار اتصاف اسمها بخبرها الى زمن التكلم.

المدرسة: من تعطي جملة عن الفعل (ما دامَ)؟

طالبة: سأحبك مادمتَ مطيعاً ربَّك.

المدرسة: جيد، ما معنى الفعل (ما دامَ)؟

طالبة: دامَ: تفيد اتصاف اسمها بخبرها في الزمن الحالي.

المدرسة: من تعطي جملة عن الفعل (ليس)؟

طالبة: ليس زيدٌ كريماً.

المدرسة: ما معنى الفعل (ليس).

طالبة: ليس: تفيد نفي اتصاف اسمها بخبرها في الزمن الحالي.

المدرسة: يمكن أن نستنتج هنا:

طالبة: الاستنتاج هنا: إنَّ كان وأخواتها تعمل العمل نفسه في رفع اسمها ونصب خبرها ولكنها تختلف في المعنى عنها.

2. تتدبر الطالبات الأمثلة في المجموعة (ب) ويتأملن فيها مدة قصيرة، ثم يتم تحليها وتفسيرها، وعلى النحو الآتي:

(كانَ عليٌّ مجداً، ويكونُ مجداً، وكُن مجداً)

وتستطيع الطالبات استكشاف إنَّ الفعل (كان) يمكن أن يأتي منهُ الماضي، والمضارع، والأمر، والمصدر، واسم الفاعل، واسم المفعول.

المدرسة: ما الأفعال التي تتصرف تصرفاً تاماً؟

طالبة: الأفعال هي: (كان، أصبح، أضحى، ظلّ، أمسى، بات، صار).

المدرسة: جيد، من تعطي جملة على المصدر؟

طالبة: قال الشاعر:

بِبَذْلٍ وَحِلـمٍ سَـادَ في قوْمِـه الفتـى　　　وَكَونُــكَ إيّـــاهُ عَلَيــكَ يســيرُ

المدرسة: أين المصدر في البيت الشعريّ السابق؟

طالبة: كون: مبتدأ وهو مصدر كان الناقصة يحتاج الى اسم وخبر، فأما اسمه فالكاف المتصلة به وللكاف محلان احدهما في محل جر بالاضافة، والثاني في محل رفع انها الاسم.

3. تتدبر الطالبات الأمثلة في المجموعة (جـ)، ويتأملن فيها مدة قصيرة، يتم تحليلها وتفسيرها، وعلى النحو الآتي:

المدرسة: ما الفرق بين الجمل الموجودة في المجموعة (جـ)؟

طالبة: الجملة الأولى (الخبر جملة اسمية).

طالبة: الجملة الثانية (الخبر جملة فعلية).

طالبة: الجملة الثالثة (الخبر شبه جملة من الجار والمجرور).

طالبة: الجملة الرابعة (الخبر شبه جملة من الظرف).

المدرسة: ما إعراب جملة (يكتبُ القصيدةَ)؟

طالبة: يكتبُ: فعل مضارع مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره.

القصيدة: مفعول به منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة على آخره والجملة الفعلية (يكتب القصيدة) في محل نصب مفعول به.

المدرسة: إذا نستنتج من ذلك:

طالبة: إخبار هذه الأفعال قد تكون مفردةً أو جملاً أو أشباه جمل، وإذا كان الخبر جملة أو شبه جملة فهو في محل نصب.

(تكتب المدرسة التعريف على السبورة، وتسجل الطالبات التعريف في دفاترهن).

4. تتدبر الطالبات الأمثلة في المجموعة (د)، ويتأملن فيها مدة قصيرة، ثم يتم تحليلها وتفسيرها وعلى النحو الآتي:

المدرسة: من تعيّن الأفعال التي سبقت بحروف (النفي، النهي، الدعاء).

طالبة: الفعل (لا يَزالون) في قوله تعالى: ((ولاَ يُزالُونَ مُختلفينَ))

سبق بحرف (النفي)

طالبة أخرى: الفعل (لا تَزَلْ) في قول الشاعر:

صَاحِ شَمِّرْ ولا تَزَلْ ذَاكِرَ المَوْ　　　تِ فَنِسْيانُهُ ضَلالُ مبينُ

سبق بحرف (النهي)

طالبة أخرى: الفعل (ولازالَ) في قول الشاعر:

الاَ يا اسْلَمِي يَادَارَ مَيَّ عَلَى الْبلَى　　　ولازَالَ مُنْهَلاً بجَرْعَائِك الْقَطْرُ

سبق بحرف (الدعاء)

طالبة أخرى: في حين الفعل (دامَ) في قوله تعالى:

(مَا دُمْت حيّاً). سبق بـ(ما) المصدرية الظرفية لنيابتها عن الظرف.

المدرسة: أحسنتنّ جميعاً.

5. تتدبر الطالبات الجملة في المجموعة (هـ) ويتأملن فيها مدة قصيرة، (إن زيدٌ ليس باللاعب الجيد.

المدرسة: ماذا تعرب كلمة (باللاعب).

طالبة:

الباء حرف جر زائد.

اللاعب: خبر ليس مجرور لفظاً منصوب محلاً.

طالبة: الاستنتاج هنا: قد يقترن خبر ليس وخبر ما بالباء الزائدة، واقتران خبر ليس بالباء كثير، أما اقتران ما بالباء فهو قليلٌ.

6. تتدبر الطالبات الآية القرآنية في المجموعة (و)، ويتأملن فيها مدة قصيرة، ثمّ يتم تحليلها وتفسيرها، وعلى النحو الآتي: قال تعالى: ((خَالِدِينَ فِيهَا مَادامَتِ السَّمَواتِ والأَرْضُ)).

دامَ: هو فعل تام، إذا نستطيع أنْ نُعرّف الأفعال التامة بأنها...

طالبة: هي الأفعال التي تكتفي برفع الاسم بعدها فاعلاً لها، ولا تحتاج إلى الخبر، ما عدا (ليس، زال، فتئ).

(تكتب المدرسة التعريف السابق على السبورة، وتسجل الطالبات التعريف في دفاترهن).

ب- التطبيق:

قبل أنَّ ابدأ بالتمرينات الكتابية، أتثبت من معرفة الطالبات وفهمن للقاعدة، أوجه سؤالاً اختباري لجزيئات القاعدة، الغرض منها الاطمئنان إلى قدرة الطالبة على استعمال القاعدة استعمالاً صحيحاً في التعبير الشفويّ والكتابيّ، وتتمثل بالسؤال الآتي:

س: احذفي كان وأخواتها من كلِّ جملة فيما يأتي، وغيري ما يلزم تغييره في الجملة.

1. باتت الممرضات ساهرات على راحة المرضى.
2. أضحى المسافران عائدين من السفر.
3. صارت النساء متعلمات في قطرنا.
4. أصبحت الحضارة العربية مصدراً لحضارات العالم.

جـ- الواجب البيتي:

1. حل التمرينات في الصفحة (56) من الكتاب المقرر.
2. اكتبي خمس جملٍ من إنشائكِ مستعملة فيها كان وأخواتها.

طريقة الاستقصاء

الاستقصاء اتجاه في طريقة التدريس يُعلي قيمة الذكاء الإنساني، والعمليات التعليمية، والتفكير التأملي النقدي والعلمي في حلّ المشكلات، وهو عملية تربوية أساسية موجهة لبناء الإنسان المثقف الذي يؤدي أدواراً عدة في الشعور والتفكير، والعمل، وتحمل المسؤولية ومواجهة المشكلات في داخل المجتمع.

والاستقصاء من اتجاهات التدريس الحديثة الكثيرة الفاعلية في تنمية التفكير العلمي لدى الطلبة ، إذ يتيح الفرصة أمام الطلبة لممارسة مهارات الاستقصاء بأنفسهم، وهذا يسلك سلوك العالم (الصغير) في بحثه ويوصله إلى النتائج الدقيقة.

وإنّ المعنى النظري العام للاستقصاء هو بحث الفرد معتمداً على نفسه للوصول إلى الحقيقة أو المعرفة، فضلاً عن أنه أحد الطرائق التي تتبع للإلمام بالشيء ومعرفته، ويعد الاستقصاء عملية فحص أي معتقد، أو أي شكل من أشكال المعرفة في محاولات لإثبات نظريات ونتائج معنية ، وهو اتجاه علمي للتفكير بوساطة خطوات البحث العلمي، والوصول الى تعميمات خاصة بمعرفة إنسانية محددة، وبحسب طبيعة الاستقصاء وخطواته.

ويميل كثير من التربويين الى استعمال الاكتشاف والاستقصاء كمترادفين إلا انه ثمة فرق بينهما، فالاستقصاء أعم وأشمل من الاكتشاف ، إذ في الاكتشاف يتركز الجهد المبذول من قبل المتعلم في العمليات العقلية لفهم المفاهيم والمبادئ العقلية والعملية، وهو يحدث عندما يبذل المتعلم جهداً عقلياً، ويستعمل عمليات عقلية للاكتشاف، وعرفه أحد الباحثين بأنه إحدى طرائق التدريس التي تعتمد ترتيب العمل، ومادة الدرس على نحو يتيح للمتعلم أن يكتشف القوانين، والقواعد بإرشاد المدرس وتوجيهه.

في حين يبنى الاستقصاء على الاكتشاف، إذ يستعمل المتعلم قدراته الاكتشافية مع أشياء أخرى ، ويرى جانيه إن الاكتشاف هو الهدف من التدريس بشكل رئيس في المرحلة الأساسية الأولى ، أما الاستقصاء فيمكن أن يبدأ من المرحلة الأساسية الأخرى الثانوية والجامعية.

ويؤكد برونر إن الاستقصاء أوسع من الاكتشاف ، فالاكتشاف هو عملية لازمة لإنهاء قوانين الاستقصاء، والاستقصاء هو عملية تفكيرية وطريقة تدريس معاً .

يمكن إن يعزى هذا الاختلاف إلى اختلاف فلسفة المفكرين والمربين الذين عالجوا هذا المفهوم من جهة، والى المجال الدراسي المتخصص الذي يستعمل فيه هذا المفهوم من جهة أخرى . فنجد هذا المفهوم يستعمل مرادفا لمعاني ومضامين مفاهيم أخرى كالتفكير الناقد، والتفكير التأملي، ومرادفا لطرائق وأساليب التدريس كحل المشكلات والاستقراء، والاستكشاف على ما ذكر آنفاً.

وقد حللّ بعض المربين مضامين هذه المفاهيم، وتوصلوا إلى أنّ التفكير الناقد، والتفكير التأملي، والاستكشاف، وحل المشكلات، واتخاذ القرارات، والاستقصاء مفاهيم لا يمكن استعمال بعضها مكان الآخر بوصفها مرادفا في معناه ودلالاته (فحلّ المشكلات، واتخاذ القرارات) على سبيل المثال طرائق تدريس. (والتفكير الناقد، والتفكير التأملي) أساليب تفكير.

وفيما يتعلق بلفظ الاستقصاء فقد أشارت بعض الكتابات إليه، إلا أنّ ذلك لم يضم تعريفاً واضحاً لـ (الاستقصاء)، وربما كان أحد أسباب عدم وضوح التعريف ارتباط التدريس الاستقصائي ببعض المصطلحات المتشعبة، ذلك أن الاستقصاء يوصف تارة بأنه أسلوب، وتارة بأنه طريقة، وأخرى بأنه منهج . وعلى الرغم من الجهود المبذولة لتحديد معنى الاستقصاء، فانه ما يزال يتسم بعدم الوضوح الى حدّ ما، فالكثير يرى أن الاستقصاء مجرد إثارة الأسئلة، ويعتقد فريق آخر أنّ الاستقصاء تحليل المعلومات، ويرى فريق ثالث أن الاستقصاء مماثل للتفكير الناقد، ومهما يكن من اختلاف في التعبيرات والاصطلاحات، فإنها تلتقي جميعاً في عنصر واحد، إذ تشير بصورة رئيسة الى طريقة محددة يتعلم بها الطلبة، أو يتبعونها في التعلم وهذا أفضل وصف للطريقة الاستقصائية.

مزايا طريقة الاستقصاء :

1. إن طريقة الاستقصاء ترسخ عند المتعلم المعلومة من طريق المناقشة في الأسئلة وعملية التطبيق .
2. يكون المتعلم محور العملية التعليمية ، فهو مصدر الاستقصاء عن المعلومة في الموضوع.
3. تجعل المتعلم في عملية تفكير مستمرة مما يزيد لديه القدرة على الاكتشاف والتوصل إلى المعلومة .

4. إن طريقة الاستقصاء تحمل المتعلم مسؤولياته في عملية التعليم والاعتماد على نفسه في اتخاذ المواقف.
5. إن طريقة الاستقصاء تمكن المتعلم الحصول على المعرفة من طريق الأسئلة المطروحة في الدرس والتعلم الحاصل من الأقران .

مآخذ طريقة الاستقصاء :

1. يحتاج المتعلم إلى مخزون معرفي سابق كي يستطيع مجاراة الاستقصاء .
2. تعتمد طريقة الاستقصاء على مستوى عالي من التفكير ، كي يستطيع المتعلم التماشي مع الطريقة .
3. يكون موقف المدرس الموجه المرشد فقط ، أي أكثر العمليات تقع على عاتق المتعلم داخل غرفة الصف .
4. تحتاج إلى المدرس الكفء لإعداد الأسئلة التي تغطي مادة الموضوع في جميع جوانبه.
5. لا تراعي الفروق الفردية بين المتعلم ، فيكون اشتراك ذو القدرات العقلية المتدنية معدومة أو شبه معدومة .

طُبقت طريقة الاستقصاء في تخصص طرائق تدريس اللغة العربية، واستطاعت الباحثة توظيف طريقة الاستقصاء في قواعد اللغة العربية [1] .

---

1 – يسرى خلف جاسم الكناني ، اثر طريقة الاستقصاء في تحصيل قواعد اللغة العربية والاحتفاظ به لدى طالبات الصف الخامس الأدبي ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ابن رشد ، العراق ، 2003.

خطة أنموذجية حسب الطريقة الاستقصائية

الصف والشعبة: المادة: قواعد اللغة العربية

اليوم والتاريخ: الموضوع: اسم المفعول

الاهداف العامة :

الاهداف الخاصة :

الوسائل التعليمية :

1. السبورة .
2. قلم الماجك الملون .
3. الكتاب المدرسي .

خطوات الدرس:

1- التمهيد:

عزيزاتي الطالبات، قد تناولتن في الدرس السابق موضوع (صيغ المبالغة وعملها) الذي تعرفتن من خلاله أنّها إحدى المشتقات، حيث يحول اسم الفاعل إليها، إذا قصد بيان الكثرة والمبالغة في إحداث الفعل، وتأتي على خمسة أوزان مشهورة:

(فعال ، فعول ، فعيل ، مفعال ، فعل)

وتصاغ من الفعل الثلاثي، ويندر بناؤها من غيره، وتعمل صيغة المبالغة عمل اسم الفاعل بشروط هي:

أن تكون معرفة بـ (الـ) فتعمل من دون قيد أو شرط.

أو أن تكون مجردة من (الـ) فيشترط لعملها أن تدلَّ على الحال والاستقبال وأنْ تعتمد على نفي أو استفهام، أو أن تكون خبراً أو أن تكون صفةً، أو حالاً.

وفي درسنا لهذا اليوم سنتعرف على نوع آخر من المشتقات وهو: (اسم المفعول).

2- تحديد المشكلة:

بعد التمهيد أعرض المشكلة أو أثير القضية التي تمثل موضوع البحث والاستقصاء، والتي توضع بنحوٍ سؤال تحتاج إلى إجابة، أو مشكلة تحتاج إلى حل، أو تفسير بدءاً بتدوين الأمثلة الآتية على السبورة:

- منصور الحقُ.

-ما منبأٌ خالدٌ الخبرَ.

3- صياغة أسئلة فرعية للمشكلة:

المدرسة: تأملن الأمثلة المدّونة على السبورة اقرأنها جيداً مع الضبط بالشكل:

- هل تعتقدن أنَّ هذه أسماء ؟

- وإنْ كانت هذه أسماء، هل لها دلالات ومعان مختلفة؟

- وهل يمكن أن تكون لها أوزان مشتقة وغير مشتقة؟

4- تكوين افتراضات، وجمع المعلومات من طريق السؤال والجواب بإشراف المدرسة، وفحصها، وتركيبها:

الطالبة تسأل: أ أسماء هذه أم أفعال ؟

طالبة أخرى: اعتقد أنَّها أسماء.

الطالبة الأولى: ما هو الاسم؟

طالبة: هو كلُّ كلمةٍ يسمى بها أي شيءٍ من إنسان.

طالبة أخرى: وما هو الفعل؟

طالبة: هو كلُّ كلمة تدلُّ على حصول عملٍ في زمنٍ معينٍ، ويكون ماضيًا، ومضارعاً، وأمراً.

الطالبة: إذا هذه أسماء وليست أفعال.

طالبة أخرى: إذا لها دلالات ومعان مختلفة، ولها أيضًا أوزان.

المدرسة:- أحسنتن، من تستخرج لي هذه الأسماء؟

الطالبة:- المثال الأول (منصور، الحق)، (منبأ، خالد، الخبر).

المدرسة:- نعم أحسنت.

الطالبة:- (منصور) يدلُّ على من وقع عليه النصر، أما الحق، فهو يدلُّ على الحق نفسه لا على شيءٍ آخر.

المدرسة:-نعم أحسنت.

الطالبة:- (منبأ) يدلُّ على من وقع عليه النبأ، أما (خالد)، فهو اسم معرفة.

طالبة اخرى:- نعم ، اسم معرفة (علم) لا يدلُّ على شيءٍ، أما الاسم الثالث (الخبر) فاعتقد انه يدلُّ على الخبر.

الطالبة:- إذاً الذي يدلُّ على شيءٍ وقع عليه الفعل هو (منصور، منبأ)، أما الأسماء الأخرى، فهي لا تدل على شيء وقع عليه الفعل.

طالبة أخرى:- إذن اسم المفعول هو (منصور، منبأ).

المدرسة:- أحسنتن جميعاً.

الطالبة:- معنى (منصور)، أنَّه مفعول النصر.

طالبة:- ومعنى (منبأ) أنَّه مفعول النبأ.

الطالبة:- (منصور) مأخوذ من الفعل (نصر)، ووزن (منصور) مفعول ووزن (نصر) فعل.

طالبة أخرى:- لماذا قلنا (نُصِر) ولم نقل (نَصَرَ)؟

طالبة أخرى: لأنَّ (نُصِر) فعل مبني للمجهول وليس للمعلوم، أي بضم الحرف الأول وكسر ما قبل الآخر إذا كان ماضياً، ويضم الحرف الأول ويفتح ما قبل الآخر إذا كان مضارعاً، وعمله يحذف الفاعل، والاسم الذي يأتي بعد الفاعل يعرب نائب فاعل.

المدرسة:- أحسنتن جميعاً.

طالبة:- ولماذا جاء على وزن (فُعِل)؟

طالبة أخرى:- لأنَّ (نُصِر) فعل ثلاثيّ، فالنون هو فاء الفعل، والصاد هو عين الفعل، واللام هو كاف الفعل.

المدرسة:- هل يمكن أن تعطنّ أمثلةً لهذا مع بياناً لمعانيها؟

طالبة:- نعم يمكن أن نقول (مدروس) من (درس) ومعناه مفعول الدراسة.

طالبة:- (مقروء) ومعناه مفعول القراءة.

طالبة أخرى:- (مشكور) من (شكر) ومعناه مفعول الشكر.

المدرسة:- أحسنتن جميعاً؛ لكن هل تعتقدن بوجود أوزان أخرى في المثالين الواردين على السبورة.

الطالبة:- نعم، إنَّ كل اسم له وزن.

طالبة أخرى:- لكن نحن نريد الأسماء التي تدلُّ على من وقع عليها الفعل (أي اسم المفعول)

طالبة أخرى:- إذاً بقي لدينا (منبأ) واعتقد أنَّ وزنه ليس مفعول.

المدرسة:- أعيدي صياغة السؤال بطريقة أخرى.

الطالبة:- ما هو وزن (منبأ)؟

طالبة أخرى:- إنَّ (منبأ) مأخوذ من فعل رباعيّ وليس ثلاثيّ وهو (أنبئ) ووزن (أنبئ) هو أفعل، فالنون هي فاء الفعل، والباء هي عين الفعل، والهمزة هي لام الفعل – إذن الحرف الأول (الهمزة) هو حرف زائد.

المدرسة:- ماذا يعني هذا القول؟

الطالبة:- هنالك وزن آخر، للفعل الرباعيّ والخماسيّ والسداسيّ.

المدرسة:- نعم أحسنت.

طالبة أخرى:- إذاً على وزن مضارعه مع إبدال حرف المضارعة ميماً مضمومة وفتح ما قبل الآخر.

المدرسة:- كيف تفسري لنا هذا القول؟

الطالبة:- (أنبئ) فعل رباعيّ مبني للمجهول، مضارعه (ينبئ) فإبدال حرف المضارعة ميماً مضموماً وفتح ما قبل الآخر ليصبح الاسم (منبأ) ووزنه مفعل.

المدرسة:- أحسنت وبارك الله فيك، من تعطينا بعض الأمثلة مع بيان لمعانيها؟

الطالبة:- (محسن) من الفعل الرباعيّ (أحسن) ومعناه مفعول الإحسان.

طالبة أخرى:- (منتصر) من الفعل الخماسيّ (أنتصر) ومعناه مفعول الانتصار.

طالبة:- (مستخرج) من الفعل السداسيّ (استخرج) ومعناه مفعول الاستخراج.

المدرسة:- أحسنتن جميعاً، الآن ماذا بقي لدينا من السؤال؟

طالبة:- (منصور ومنبأ) أسماء مشتقة أما (الحق، خالد، الخبر) فهي أسماء غير مشتقة.

المدرسة:- فسري لنا قولك هذا؟

طالبة:- الأسماء تشتق من الأفعال، والأفعال تكون على نوعين لازمة ومتعدية.

المدرسة:- من تعيد لنا صياغة السؤال بطريقة أخرى؟

الطالبة:- من أي أفعال يشتق اسم المفعول؟

طالبة أخرى:- (منصور) اسم مفعول اشتق من الفعل المبني للمجهول (نصر) و (منبأ) هو اسم مفعول ايضاً واشتق من الفعل المبني للمجهول (أنبئ).

المدرسة:- وضحي قولك هذا؟

الطالبة:- يقترن عمل اسم المفعول بعمل الفعل المبني للمجهول ، فيرفع نائب فاعل.

طالبة أخرى:- إذاً (الحق، خالد) هما نائب فاعل لاسما المفعولين (منصور، منبئ).

المدرسة:- ما النتيجة التي توصلتن إليها؟

الطالبة:- اسم المفعول يشتق من الفعل المتعدي.

المدرسة:- أحسنت فسري لنا قولك هذا؟

الطالبة:- الفعل المتعدي هو الفعل الذي لا يكتفي برفع فاعله، وإنما يتعدى إلى نصب مفعول به واحداً أو أكثر.

المدرسة :- أحسنت.

طالبة أخرى:- إذاً عند بناء الفعل المتعدي إلى المبني للمجهول يحذف الفاعل ويحل المفعول به محله فيصبح نائبًا للفاعل.

المدرسة :- أحسنت بقي لدينا (الخبر).

الطالبة:- (الخبر) هو مفعول به لاسم المفعول (منبأ).

المدرسة:- ما النتيجة التي توصلتِ إليها؟

الطالبة:- المثال الأول الفعل تعدى إلى نصب مفعول به واحد هي (نصر الحق) أما المثال الثاني فإنَّ الفعل تعدى إلى نصب أكثر من مفعول هي (أنبئ خالداً الخبرُ).

المدرسة:- هل اسم المفعول يشتق من الفعل المتعدي فقط أم من الفعل اللازم أيضا؟

الطالبة:- من الممكن أن يشتق اسم المفعول من الفعل اللازم.

المدرسة:- وما هو الفعل اللازم؟

الطالبة:- الفعل اللازم هو الفعل الذي يكتفي برفع فاعله فقط ولا يتعدى الى نصب مفعول به.

المدرسة:- أحسنتن جميعاً، من تستطيع أن تعطينا أمثلة لفعل لازم مبني للمجهول؟

الطالبة:- (سُوفِر يوم الجمعة) (سُوفِر) فعل لازم مبني للمجهول، (يوم) ظرف زمان وهو نائب فاعل، اسم المفعول (مسافر).

المدرسة:- أحسنت.

طالبة:- (احتفل احتفال عظيم)، (احتفل) فعل لازم مبني للمجهول (احتفال) مصدر وهو نائب فاعل، اسم المفعول (محتفل).

المدرسة:- أحسنت، والآن تأملن الأمثلة الواردة على السبورة، ماذا بقي لدينا؟

طالبة:- الهمزة وما النافية.

المدرسة:- أعيدي صياغة السؤال بطريقة أخرى؟

طالبة:- بما سبق اسم المفعول (منصور) ، و(منبأ)؟

طالبة أخرى:- (منصور) مسبوق باستفهام الهمزة، و(منبأ) مسبوق بـ (ما).

الطالبة:- إنَّ اسم المفعول مثل بقية المشتقات لا يعمل إلاّ إذا توافر فيه أحد الشرطين.

المدرسة:- أحسنت، أعيدي صياغة السؤال بطريقة أخرى؟

الطالبة:- ما هي شروط عمل اسم المفعول؟

طالبة:- أن يكون معرف بـ(الـ) مثل: (المهذّب طبعه أخوك).

طالبة أخرى:- أن يكون مجرداً من (الـ) ولكنه معتمد على استفهام مثل: (أ مرتب أثاث الغرفة؟).

طالبة أخرى:- أو نفي مثل: (ما مستخرجة البضاعة من المخزن).

طالبة أخرى:- أو موصوف مثل: (شاهدت رجلاً مبسوطة أساريره).

طالبة أخرى:- أو واقع خبراً مثل: (محمد مفهوم درسه).

طالبة:- أو حالاً مثل: (جاء صديق مرهف سمعه).

طالبة:- أو معتمد على نداء مثل: (يا محموداً خلقه أقبل).

المدرسة:- أحسنتن جميعاً.

5- استنتاج القاعدة :

وبعد إنهاء شرح الموضوع بأكمله ، تقوم إحدى الطالبات باستنتاج القاعدة ، ومن ثم أدوّنها على السبورة.

6- التطبيق :

حل التمرينات الموجودة في كتاب قواعد اللغة العربية.

طريقة تسلق التلة

تعددت تسميات هذه الطريقة فسميت بـ(تسلق الهضبة، وتسلق الشجرة، والاقتراب من الحل، وتسلق الجبل)، وتُعدُّ استراتيجية تسلق التلة من الاستراتيجيات التي تقترب من طريقة حل المشكلات، بل هي ركن اساسي من الطريقة، وتقترب منها من حيث الخطوات التي تبنى عليها تلك الطريقة، وتنمي المهارات التفكيرية العلمية المنتظمة المستندة إلى أسس منطقية، وكما أنَّها تُثير لذَّة طبيعية في الدرس، وبخاصة إذا كانت المشكلة من النوع الذي يجعل ذهن الطالب فعّالاً ويقظاً، وأنَّها تتصف بمرونتها العالية، إذ يمكن تكييفها للأوضاع الصفية الاعتيادية فضلاً عن أنَّها تساعد على تدريب الطلبة على التفكير الصحيح.

ويكون فيها الطالب محور العملية التعليمية ودور المدرس موجهًا ومرشدًا لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة للمادة التعليمية الهدف التربويّ، ويستند إلى المبدأ القائل إنَّ الطالب الذي يعمل وينشط في حلِّ المشكلة، ويتوصل إلى نتائج فيها، فإنَّهُ يكتسب مهارة وخبرة في حلِّ مشكلات أُخرى متماثلة، ولا سيما إذا كانت حقيقة واقعة.

وتُعدُّ هذه الطريقة من الطرائق التي يمارس فيها المتعلمون عمليات عقلية وأدائية على وفق الخطوات المنهجية العلمية العامة وهي تحديد المشكلة، وجمع بيانات عنها وتصنيفها وتبويبها، واستقراؤها، ووضع فرضيات حولها واختيار ما هو منطقيّ منها، واختبار هذه الفرضيات أو تجريبها، واستدلال النتيجة، ومن ثم التعميم بعد مناقشة هذه الفرضيات للوصول إلى الحل الصالح لحلِّ المشكلة المعروضة [1].

إنّ تسلق التلة من الطرائق المنظمة والميسرة، التي تؤكد على تدريب الطلاب على نوع من الانتباه لحل المشكلة بعد تحديدها، ومن طريقها تنمى قدراتهم في معرفة طريقة البدء في عملية حلِّ المشكلة، ويسعى الفرد من طريقها للوصول إلى هدف يصعب الوصول إليه، بسبب عدم وضوح أسلوب الحلِّ أو صعوبة تحديد وسائل وطرائق تحقيق الهدف.

مزايا طريقة تسلق التلة :

1- تجعل الطالب يبحث عن الحلول المناسبة معتمداً في ذلك على المعلم ونشاط الخاص.

2- تساعد هذه الطريقة على جعل المتعلم محور أساسيًا في العملية التعليمية .

3- تنمي المهارات اللازمة عند الطلبة للتعامل مع مواقف مشكلة جديدة، لم يسبق لهم أن مروا بها.

4- تمكنهم من اكتساب طريقة التفكير العلمي المنظم المستند إلى أسس منطقية.

5- تُثير طريقة تسلق التلة لذة طبيعية في الدرس، وبخاصة إذا كانت المشكلة من النوع الذي يجعل ذهن الطالب فعّالاً ويقظاً .

---

1 – ابو رياش ، حسين محمد، وغسان يوسف قطيط، حل المشكلات ، دار وائل للنشر، عمان ، الاردن ، ط1، 2008م.

مآخذ طريقة تسلق التلة :

1- تحتاج طريقة تسلق التلة إلى إعداد معلم متمكن يستطيع توظيف الطريقة بنحوٍ صحيح.

2- لا تطبق هذه الطريقة للمستويات المتدنية في التفكير ، أي تحتاج إلى مستويات جيدة ومدركة للمشكلة الموجه للفرد .

3- إن تعدد المشكلات في الموضوع المطروح قد يشتت فكر الطالب في إيجاد الحل المناسب لكلِّ فقرة في الموضوع .

4- لا تراعي الفروق الفردية ، أي أصحاب المستوى التفكير العالي يشاركون أكثر من أصحاب التفكير المتدني .

5- صعوبة رفد معلومات للموضوع المطروح ، فقد يحتاج الطالب للوقت الكافي كي يستذكر ويجمع المعلومات الصحيحة للمشكلة الموجه له .

درست طريقة تسلق التلة في طرائق تدريس اللغة العربية، واستطاع الباحث فيها توظيف الطريقة في مادة قواعد اللغة العربية [1].

---

1 – علي حطاب مشتت المنشداوي، أثرُ استراتيجيّة تسلق الهضبة في تحصيل قواعدِ اللغةِ العربيةِ عندَ طلاب الصفِ الرابع العلميِّ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية/ ابن رشد،جامعة بغداد،2011م.

خطة أنموذجية لتدريس موضوع (بناء الفعل الماضي) على وفق خطوات طريقة تسلق التلة

المادة / قواعد اللغة العربية الصف / الرابع العلمي

الموضوع / بناء الفعل الماضي اليوم والتاريخ /

الأهداف العامة :

الأهداف السلوكيَّة الخاصة :

الوسائل التَّعليميَّة:

* السبورة .

* أقلام الماجك الملونة

خطوات الدرس :

1. التمهيد :

يبدأ الباحث بمشاركة الطلاب بما يدور بينهم من حوار أو نقاش أو أحداث، وإظهار الاهتمام بهم وبمشاعرهم لكسب ودَّهم وحبِّهم له حتى ينتبه الطلاب إليه ويستثير دافعيتهم للدرس الجديد، ومن ثم يبدأ الباحث بطرح عدد من الأسئلة التمهيدية التي تتعلق بالمعلومات والمهارات، التي سبق لهم تعلمها، وتكون ذات علاقة بموضوع الدرس الجديد وعلى النحو الآتي:

المُدرِّس: علمتم من دراستكم لقواعد اللغة العربية في السنوات السابقة أنَّ الكلمة تقسم على ثلاثة أقسام، فمن منكم يستطيع أن يذكر أقسام الكلمة؟

طالب: تقسم الكلمة على اسم وفعل وحرف0

المُدرِّس: جيد، بما أنكم علمتم أنَّ الفعل هو جزء من أجزاء الكلمة، فمن منكم يستطيع أن يعرف الفعل؟

طالب: ما دلَّ على معنى في نفسه مقترناً بزمنٍ.

المُدرِّس: أحسنت، الأفعال بحسب الأزمنة في اللغة العربية تقسم على ثلاثة أنواع فمن منكم يستطيع أن يذكرها؟

طالب: ماضٍ، ومضارع، وأمر.

ثم يقوم المدرس بتهيئة أذهان الطلاب إلى موضوع الدرس الجديد والتهيئة تكون من خلال إعطاء فكرة عن مفهوم الفعل الماضي ما دلَّ على وقوع حدث مقترن بزمن مضى قبل زمن التكلم ، وعلامته قبول تاء التأنيث مثل : كتبتْ هندٌ الدرس ، والضمير المتحرك مثل : (كتبتُ الدرسَ).

2. عرض المشكلة :

يعرض المُدرِّس المشكلة ويلفت انتباه الطلاب حول الجمل المدونة على السبورة وعلى النحو الآتي:

1) كتبَ احمدُ الدّرسَ.
2) كتبَتْ فاطمةُ الدّرسَ .
3) كتبَا الدّرسَ.
4) كتبْتُ الدّرسَ.
5) كتبْنا الدّرسَ.
6) الطالباتُ كتبْنَ الدّرسَ .
7) الطلابُ كتبُوا الدّرسَ.

المُدرِّس: طلابي الأعزاء عليكم أن تعلموا أنَّ الفعل الماضي مبنيٌّ دائماً، وعلامة بناءه الفتحة الظاهرة إذا لم يتصل به شيء ،وكما تعلمون أنَّ الحركة الإعرابية تقع على آخر حرف أصلي في الكلمة، والحرف الآخر في الأفعال الماضية هو (الباء) ؟

3. التأمل:

يكلف الطلاب بتأمل ومراجعة الأفكار والمعلومات السابقة وربطها بالمشكلة لاتخاذ القرار بالإجابة عن الأسئلة 'بعد أن يؤكد المُدرّس إحساسهم بالمشكلة.

المُدرِّس: الآن تأملوا إلى الأفعال الماضية الأخرى التي تحتها خط في الجمل المدونة على السبورة، وتبينوا علامات البناء الأخرى وموضحاً السبب، وبعد لحظة من الوقت سأسألكم عنها .

4. التشخيص:

يعطى للطلاب الفرصة لغرض الإجابة ويقتصر دور المدرس على طرح الأسئلة المنتظمة وتقريب الطالب من الحل وتحفيزهم على المشاركة في إبداء الحلول، مع اختيار الحلول الصحيحة وتدوِّينها على السبورة لمناقشتها.

المُدرِّس: ما هي حركة البناء للفعل الماضي في الجملة الأولى مبيناً السبب.

طالب: الفعل (كتبَ) مبني على الفتح .

طالب: ما هو السبب.

المدرس: لانه لم يتصل به شيء.

المُدرِّس: ما هي حركة البناء للفعل الماضي في الجملة الثانية مبيناً السبب.

طالب: الفعل (كتبَتْ)مبني على الفتح .

المُدرِّس : ما هو السبب.

طالب: لاتصاله بتاء التأنيث الساكنة .

المُدرِّس: أحسنت، ومن منكم يذكر لي حركة البناء للفعل الماضي في الجملة الثالثة مبيناً السبب؟

طالب: الفعل (كتبا) مبني على الفتح .

المُدرِّس: ما هو السبب.

طالب: لاتصاله بـ (إلف الاثنين).

المُدرِّس: جيد، ومن منكم يذكر لي حركة البناء للفعل الماضي في الجملة الرابعة مبيناً السبب.

طالب: الفعل(كتبْتُ) مبني على السكون.

المُدرَّس: ما هو السبب.

طالب: لاتصاله بتاء الفاعل.

المُدرَّس: أحسنت، ومن منكم يذكر لي حركة البناء للفعل الماضي في الجملة الخامسة مبيناً السبب؟

طالب: الفعل(كتبْنا) مبني على السكون.

المُدرَّس: ما هو السبب.

طالب: لاتصاله بـ (نا)المتكلمين.

المُدرَّس: أحسنت، ومن منكم يذكر لي حركة البناء للفعل الماضي في الجملة السادسة مبيناً السبب.

طالب: الفعل(كتبْنَ) مبني على السكون.

المُدرّس: ما هو السبب.

طالب: لاتصاله بـنون النسوة.

المُدرّس: جيد، ومن منكم يذكر لي حركة البناء للفعل الماضي في الجملة السابعة مبيناً السبب.

طالب: الفعل (كتبُوا) مبني على الضم.

المُدرَّس: ما هو السبب.

طالب: لاتصاله بـواو الجماعة.

5- صياغة الحلول (التشخيص):

تتم بلورة حلول الطلاب للموضوع صياغةً نهائيةً .

المُدرِّس: جيد، والآن أصبح واضحاً لديكم أنَّ الفعل الماضي ليس له علامة بناء واحدة وإنَّما متعددة وهذه مشكلة نستطيع أن نبلورها بصورتها النهائية من طريق طرح السؤالين الآتيين :

س1/ المُدرِّس: ما هي علامات بناء الفعل الماضي من خلال التوضيح السابق؟

طالب: الفتحة

المُدرِّس: ممتاز وبعد

طالب: : السكون

المُدرِّس: جيد وبعد

طالب: : الضمة

المُدرِّس:أحسنتم، إذن علامات بناء الفعل الماضي ثلاث.

* الفتحة .
* السكون .
* الضمة .

س2/ المُدرِّس:

أ- متى يبنى الفعل الماضي على الفتح؟

طالب: إذا لم يتصل به شيء

المُدرِّس: وبعد

الطالب: إذا اتصل به تاء التأنيث الساكنة

المُدرِّس: أحسنت وبعد

طالب: إذا اتصل به ألف الاثنين

ب- متى يبنى الفعل الماضي على السكون؟

طالب: إذا اتصل به تاء الفاعل

المُدرِّس: وبعد

طالب: إذا اتصل به (نا) المتكلمين

المُدرِّس: جيد وبعد

طالب: إذا اتصل به نون النسوة

ج- متى يبنى الفعل الماضي على الضم؟

طالب: إذا اتصل به واو الجماعة

المُدرِّس : جيد

6- معالجة الحلول :

هذه الخطوة ، وبعد اقتراب الطلاب من القاعدة، حينئذٍ على المدرس أن يستعرض القاعدة العامة للموضوع ويكتبها على السبورة بخط واضح وبصيغة مفهومه وكما يأتي:

-الفعل الماضي : ما دلَّ على وقوع حدث مقترن بزمن مضى قبل زمن التكلم ، مثال (جاءَ زيدُ إلى المدرسة)

- وعلامته قبول تاء التأنيث الساكنة، والضمير الرفع المتحرك.

حالات بناء الفعل الماضي:

1- يبنى الفعل الماضي على الفتح في الحالات الآتية :

أ- إذا لم يتصل به شئ . (جاءَ زيدُ مِنْ المسجدِ)

ب- إذا اتصلت به تاء التأنيث الساكنة . (جاءَتْ فاطمةُ مِنْ المدرسةِ)

ت- إذا اتصلت به إلف الاثنين .(اللاعبان جاءَا مِنْ الملعبِ)

2- يبنى الفعل الماضي على السكون في الحالات الآتية :

أ- إذا اتصلت به التاء المتحركة . (حفظْتُ القصيدةَ)

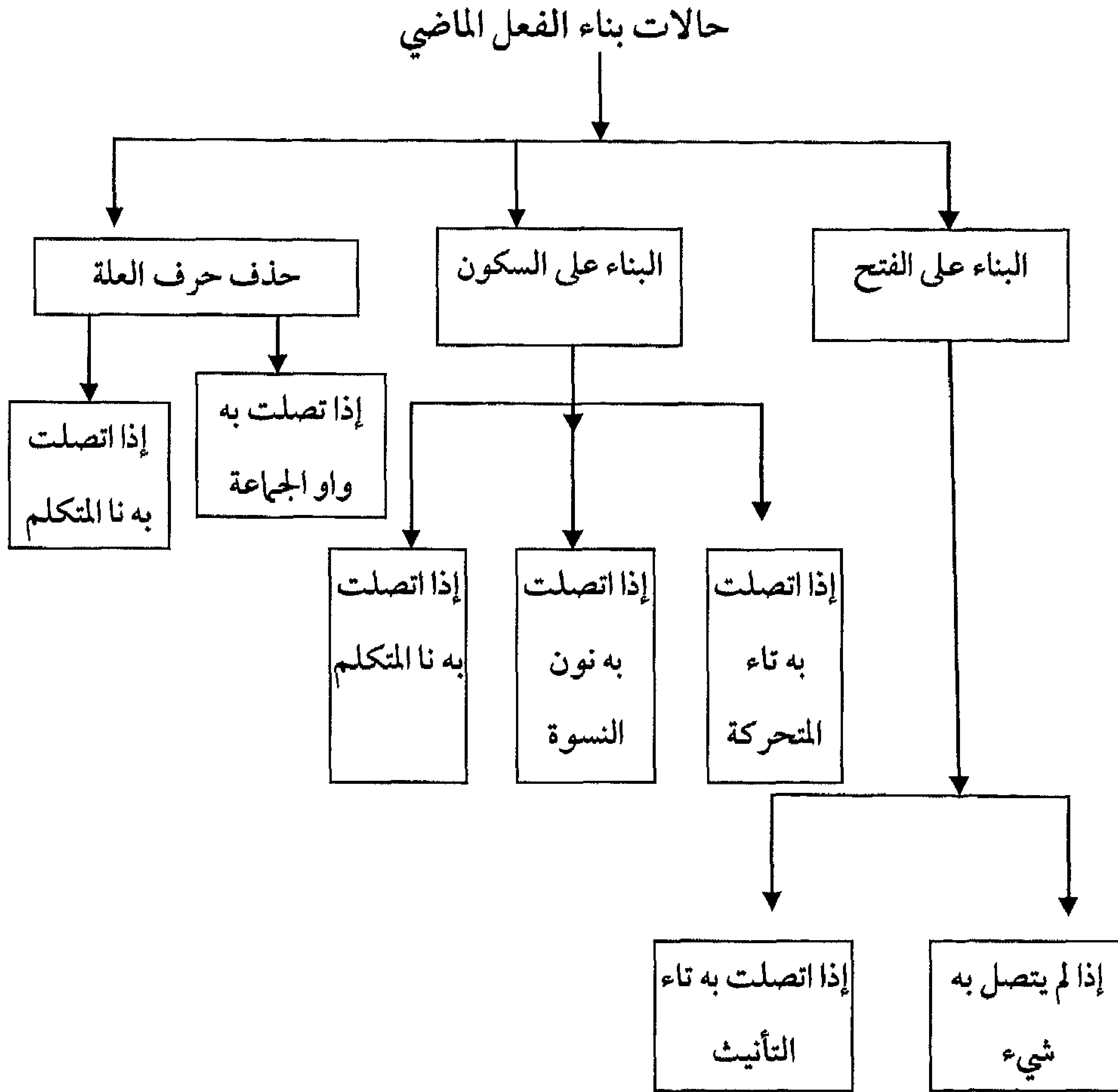
ب- إذا اتصلت به نون النسوة . (الطالباتُ حفظْنَ الدرسَ)

ت- إذا اتصلت به (نا) المتكلمين.(نحْنُ حفظْنا الواجبَ)

3- يبنى الفعل الماضي على الضم في حالة واحدة :

- إذا اتصلت به واو الجماعة. (اللاعبون فازُوا في السباقِ)

المدرس :



7- التطبيق:

قبل البدء بحل التمرينات، أتحقق من فهم الطلاب للقاعدة وذلك بتوجيه عددٍ من الأسئلة مثل:

- من يُعَرِّف الفعل الماضي؟

طالب: هو ما دل على وقوع حدث مقترن بزمن مضى قبل زمن التكلم

- ما علامات بناء الفعل الماضي؟

طالب: علامات بناء الفعل الماضي (الفتحة، السكون، الضمة)

- متى يُبنى الفعل الماضي على الفتحة ؟

1. إذا لم يتصل به شيءً
2. إذا اتصل به تاء التأنيث الساكنة
3. إذا اتصل به ألف الاثنين

- متى يبنى الفعل الماضي على السكون ؟

1. إذا اتصل به (تاء) المتحركة.
2. إذا اتصل به (نا) المتكلمين.
3. إذا اتصل به نون النسوة.

- متى يُبنى الفعل الماضي على الضم ؟

-طالب: إذا اتصل به واو الجماعة.

- من يضبط بالشكل أواخر الأفعال الماضية الآتية: (ذهب، ذهبت، ذهبتُ، ذهبنَ، ذهبنا، ذهبوا)

طالب: ذهبَ

طالب: ذهبَتْ

طالب: ذهبْتُ

طالب: ذهبْنَ

طالب: ذهبْنا

طالب: ذهبُوا

- من يميز الفعل الماضي من غيره من الأفعال في الآية الكريمة ﴿ وَكَيْفَ تَأْخُذُونَهُۥ وَقَدْ أَفْضَىٰ بَعْضُكُمْ إِلَىٰ بَعْضٍ وَأَخَذْنَ مِنكُم مِّيثَٰقًا غَلِيظًا ﴾ النساء/ 21.

طالب: أفضى

طالب: أخذنَ

- أعرب الفعل الماضي الوارد في الآية الكريمة﴿ وَجَآءَ رَبُّكَ وَٱلْمَلَكُ صَفًّا صَفًّا ﴾ **الفجر/ 22**
- طالب: جاء: فعل ماضٍ مبني على الفتح ، لأنَّهُ لم يتصل به شيء.

ويشكر المُدرِّس ويثني على الطلاب الأكثر مشاركة في الصف ويعطيهم درجة إضافية لدرجة الاختبار الفصلي .

8-الواجب البيتي:

اطلب من الطلاب مراجعة الموضوع وحل التمرينات جميعها وعددها سبعة تمرينات.

أنموذج ثيلين (Thelen)

يعد التعلم بأنموذج ثيلين (التحري الجماعي) رد فعل للنظرة التقليدية للتعلم وعامل دفع لإعادة التوازن بين دوري كلّ من المدرس والطالب من طريق إتباع خطة تدريس ذات طابع ديمقراطي وتشجيع الطلبة على التحاور في أثناء الدرس واحترام آرائهم، فيتحول الصف إلى أسرة أو مجموعة عمل واحدة لها معاييرها ولكلٍّ عضو فيها دوره ونشاطاته ضمن فرق العمل الفرعية التي ينضم إليها، ويتحول المدرس من مراقب لانضباط الطالب في الصف، إلى مراقب لمستوى فهمه للمفاهيم وأفعاله وسلوكياته التي تدل على ذلك ويتصرف على وفق ما يتكشف له، إذ إنه يعين الطالب على فهم خطئه ومن ثم يقوده إلى تكوين الفهم السليم لموضوع الدرس، ولتحقيق تعليم فعال لا بدّ من توفير بيئة تعليمية، والقصد هنا البيئة التي ينهمك شخصيًا فيها

المتعلم في عملية بناء معرفي، أو اختبار أو تطبيق لتنشيط قدرتهم العقلية في التعامل مع ما هو قيد الدراسة والبحث داخل حجرة الدراسة، أي أن يفكر الطالب في المعلومات، لا أن يسجل المعلومات فقط وأن يشارك في عملية تؤدي إلى امتلاكه المعلومات وتكاملها في إطار مفاهيمي شخصي يعد أساسا لفهمه للتفاعلات القائمة بين المجموعات الصفية، خاصة وان الإنسان اجتماعي بطبعه لا يحب الانعزال وعنده الرغبة في الاتصال والتفاعل مع الآخرين من أقرانه، فاستمرارية التفاعل الاجتماعيّ يُحسِن التعلم ويزيد من دافعية الطالب للتعلم مع الأقران وحل المشكلات بطريقة جماعية، ولذلك اهتم أنموذج ثيلين (Thelen) (التحري الجماعي) بالأسس الديمقراطية لبناء علاقات اجتماعية سليمة وتفاعل إنساني راقي بين المتعلمين.

لقد أفاد ثيلين أن أنموذجه يمكن أن يتحقق من طريق بناء عملية التربية في إطار الديمقراطية (The Democratic Process Building Education Through) وهدف من ذلك إلى تنشئة المواطن الصالح وبنائه ضمن العلاقات والتفاعلات التي تسود المجموعات كأفراد وكمجموعات، لذلك عد جويس وويل (Joyce & Weil)[1] أنموذج ثيلين (Thelen) أنموذج العائلة الاجتماعية (Social Family) للتفاعل الإنساني والعلاقات الاجتماعية.

إنّ فكرة أنموذج ثيلين (التحري الجماعي) ترجع جذورها إلى المربين الإغريق إذ كان لسقراط الذي عاش (469 ق.م – 399 ق.م) حلقة من الأخوان والمريدين، كان يجمع بينهم ويحاورهم باستعمال الأسئلة ليقودهم إلى المعرفة العلمية، إذ يدعهم يتلمسون طريقهم بانفسهم فيضلون أحيانا ، ويستطرد بهم إلى يستطردون ويقف معهم ليتأمل ماذا يثار من المراجعة والمعارضة حتى يصل بهم إلى الغاية المنشودة آخر الأمر، أما افلاطون (427 ق.م – 322 ق.م) فقد أكد في كتابه جمهورية افلاطون على التربية

1- Joyce, B & Weill, M. (1986). "Models of Teaching". 3rd ed., Prentice Hall Inc., New Jersey.

المثلى التي تتفق مع مواهب الفرد الطبيعية وعدّ إن الأفكار الكلية يمكن أن تصل إلينا باسلوب الحوار؛ لان الحوار نشاط عقلي يهدف إلى إدراك الكليات بعد فحص الصفات الخاصة والتمييز بين بعضها البعض، واعتمد ارسطو (384 ق.م – 322 ق.م) على الطريقة الاستنباطية للوصول إلى الحقائق.

فقد عدّ ثيلين (Thelen) الصف المدرسي مشابه للمجتمع الكبير، له نظامه الاجتماعي، وان المتعلمين يعنون بطرائق الحياة التي تنمو في داخله ومهمة المدرس أن يسهم في أنشطة تطوير النظام الاجتماعي في غرفة الصف بفعل توجيهه للتحري والبحث عن المعلومة ، بحيث يعكس النمط التعليمي في غرفة الصف نمط التعامل في المجتمع.

وعدّ ثيلين التحري الجماعي نمط من التفاوض في المجتمع وخلال التفاوض يتعلم الطلاب المجالات الأكاديمية للمعرفة ، وان الحياة الصفية هي عبارة عن سلسلة من الاستقصاءات ، وكل حالة استقصاء تبدأ بموقف يتضمن مثيرا للطلاب ، ومن خلال إطلاق العنان لتفكيرهم فسينتجون اكبر قدر ممكن من الأفكار والحلول مما يساعد على تنمية الطلاقة الفكرية لديهم، وأفاد ثيلين بأن التحري الجماعي هو احد أفضل الوسائل التربوية لدى المدرس لكي يُعَبِر بواسطته عن توجيهات إنسانية تتضمن احترام أفكار الطالب وحرية الاختيار والتعبير الذاتي لحل المشكلات التي يواجهها [1] .

مزايا انموذج ثيلين:

1. أنموذج قائم على التعلم الجماعيّ أو ما يسمى بـ(التحري الجماعي).
2. أنموذج ثيلين مؤلف بين طريقة جون ديوي لاستقصاء الطالب وافكار ليفين في البيئة الاجتماعية .

---

1 – Kerry, T. *et. al*, (1987). "Effective Questioning". Macmillan Education. Focus book, London.

3. بناء الديمقراطية من خلال عملية التعلم والاهتمام بالتطور الاجتماعيّ والفكري للمتعلمين .
4. من طريق أنموذج ثيلين يمكن اكتشاف وجهات النظر المختلفة المتعلقة بالموضوع من اجل فهم وإيجاد الحل المناسب للمشكلة الموجه للمتعلم .
5. ان التحري الجماعي لهربرت ثيلين يستعمل الاستقصاء الجماعي في تعليم الطلاب على أساس إن الحياة اجتماعية .
6. إن أنموذج ثيلين يركز على اكتساب الطلبة مهارات التركيب والموازنة والمقابلة، والوصول إلى النتائج والتمييز بين الآراء والحقائق، والخروج باستنتاجات وتعميمات وإصدار أحكام .

مآخذ أنموذج ثيلين:

1. إن أنموذج ثيلين لا يمكن تطبيقه على أعداد كبيرة من الطلبة .
2. إن تطبيق أنموذج ثيلين يحتاج إلى تقسيم المجاميع بحسب الفروق الفردية بنحوٍ متساوي، لتكون الفرصة متساوية بين المجاميع .
3. يحتاج تطبيق أنموذج ثيلين إلى إعداد اسئلة مسبقاً، ويشترط بهذه الاسئلة أن تغطي موضوع المادة التعليمية .
4. يحتاج تطبيق أنموذج ثيلين إلى المدرس الكفء ليدير الحوار والمناقشة داخل غرفة الصف .
5. قد يغفل المدرس عن عدد من الطلبة الذين لم يشاركوا في الدرس ، وذلك للاعتماد عدد من الطلبة على طلبة آخرين في التحضير .

خطة درس أنموذجية على وفق أنموذج ثيلين (التحري الجماعيّ)

اسم المدرسة :   المادة : قواعد اللغة العربية

الصف والشعبة :   التاريخ :

الموضوع : الفعل الماضي

أولاً : الهدف العام :

ثانياً : الأهداف السلوكية:

1- يعرفوا الفعل الماضي .

2- يذكروا علامات البناء للفعل الماضي .

3- يميزوا بين الفعل الماضي وأنواع الأفعال الأخرى .

4- يعربوا جملاً تحتوي على فعل ماضٍ .

5- يمثلوا بجملٍ مفيدة متضمنة فعل ماضٍ .

6- ينشئوا جملاً جديدة تحتوي على الفعل ماضٍ .

7- يستخرجوا الفعل الماضي من النصوص والجمل .

8- يصححوا الخطأ في جمل مغلوطة تحتوي على فعل ماضٍ .

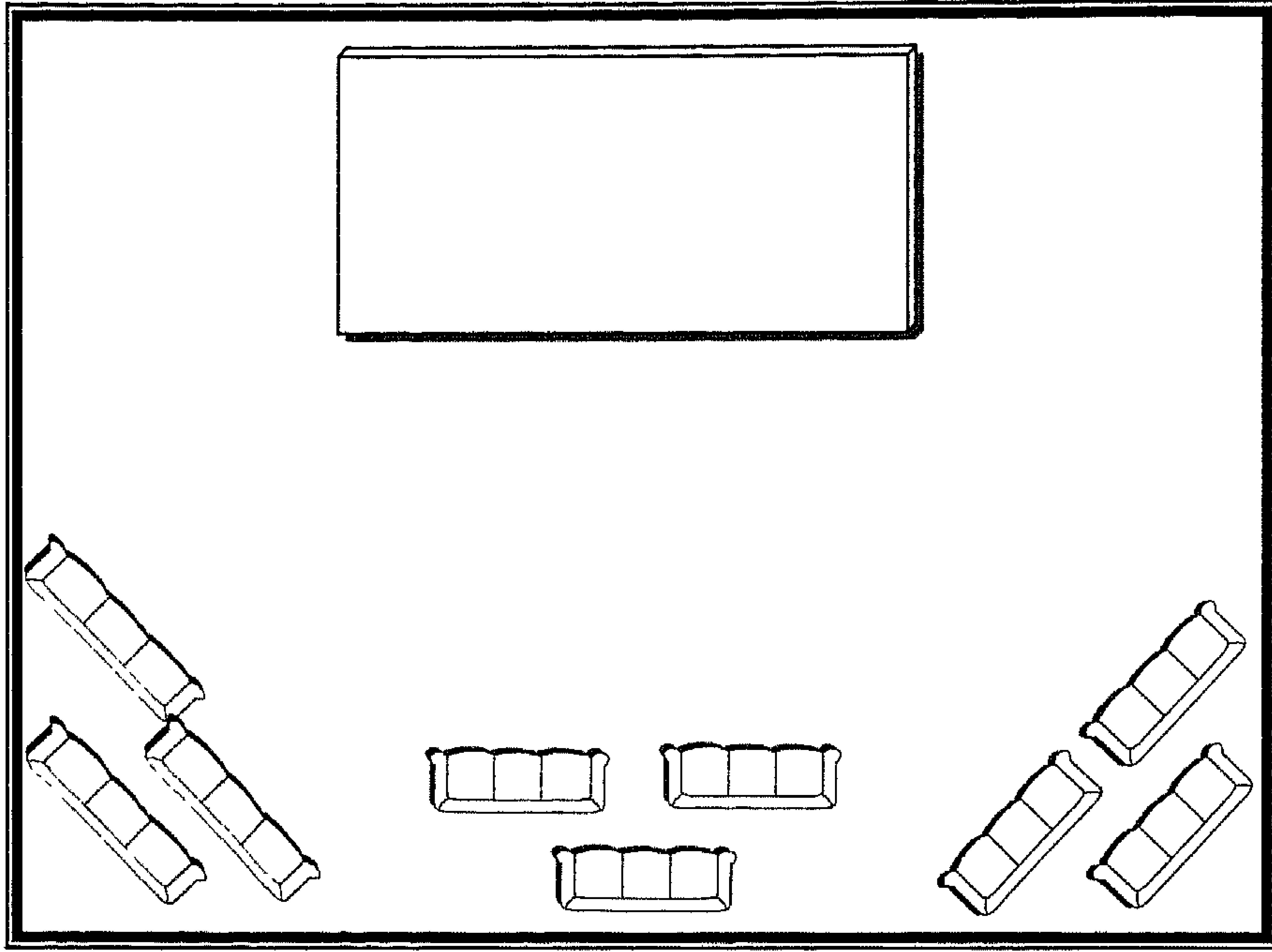
ثالثاً: الوسائل التعليمية:

1- السبورة .

2- اقلام الماجك الملونة .

رابعاً: وضع الصف:

قبل البدء بالمقدمة ترتب مقاعد الدراسة بحيث يمكن اجلاس الطلبة بثلاث مجموعات مع مراعاة الرؤية الواضحة للسبورة من الطلبة كافة، ويراعى جلوس قائد أو قائدة المجموعة في الوسط ، واقتراح الجلسة كما موضح في الشكل الآتي:



وبعد جلوس الطلبة بأماكنهم المحددة لهم مسبقاً ، تحدد قائد أو قائدة لكلِّ مجموعة تكون المهمة تسجيل أفكار الأفراد وتوائم بينهم لتحديد الإجابة الدقيقة عن السؤال المطروح من قبل المدرس .

خامساً : المقدمة

تعرفتم اعزائي في الدروس السابقة الفعل وأنواعه ، وإنَّه جزءٌ مهمٌ من أجزاء الكلام ، مثل الاسم والحرف، واليوم نتعرف على الفعل، والفعل هو ركنٌ أساسيٌّ من أركان الجملة المفيدة، والجملة التي تبدأ بفعل تسمى (جملة فعلية).

ثم يقوم المدرس بتهيئة أذهان الطلبة إلى موضوع الدرس الجديد والتهيئة تكون بوساطة إعطاء فكرة عن مفهوم الفعل الماضي، وهو ما دلَّ على وقوع حدث مقترن بزمن مضى قبل زمن التكلم ، وعلامته قبول تاء التأنيث مثل : كتبتْ هندٌ الدرس ، والضمير المتحرك مثل : (كتبتُ الدرسَ) ، وأثناء المقدمة يطرح المدرس الأسئلة الآتية :

س : لا بدّ أنكم درستم في المراحل الدراسية السابقة موجزاً عن الفعل وأنواعه بنحوٍ مبسطٍ ، فما هو بنظركم مفهوم الفعل؟

س : ما الغرض من دراستنا للفعل وأنواعه (والفعل الماضي)؟ .

ويقوم المدرس بسماع إجابات الطلبة معلقاً عليها شارحًا الإجابة الصحيحة، وبعد ذلك يحدد المدرس ما يجب على كلِّ مجموعة أنْ تقدمه على وفق التحري الجماعيّ .

سادساً : تقديم الدرس

يقوم المدرس بتحديد موضوع الدرس وتثبيته على السبورة :

1- المدرس : يوجه أسئلة القصد منها معرفة الخلفية المعرفية للفعل بنحوٍ عام والفعل الماضي بنحو خاص للطلبة ، ولتكون قاعدة انطلاق لصياغة مواقف تعليمية محيرة لاحقة .

س) ما هو مفهوم الفعل ؟

س) ما معنى الفعل الماضي ؟

س) ما معنى علامات بناء الفعل الماضي ؟

س) ما هي علامات بناء الفعل الماضي ؟

طلبة المجموعة : (أي كلّ مجموعة) / محاولة استرجاع المعلومات والإجابة عن الأسئلة الموجهة من المدرس شفوياً.

2- المدرس : يعرض معلومات جديدة ويوضحها بالاعتماد على ما لدى الطلبة من معلومات (منطلقاً منها) .

لا شكّ في أننا نتذكر من دراستنا للفعل وأقسامه الثلاثة: (الماضي والمضارع والأمر) ، أما الآن نتلكم عن الفعل الماضي وقلنا بأنَّه ما دلَّ على وقوع حدث مقترن بزمن مضى قبل زمن التكلم ، وعلامته قبول تاء التأنيث مثل : كتبتْ هندٌ الدرس ، والضمير المتحرك .

س) ماذا يقصد بقبوله تاء التأنيث ؟

مجموعة الطلبة :

يبدأن بمحاولة الإجابة بعد التشاور والبحث الجماعيّ، وتكون الإجابة النهائية بلسان قائدة المجموعة .

المدرس : يعطي الوقت الكافي لانتظار توليد الأفكار، مثله مثل شرطي المرور ودوره الموجه لسير التحري الجماعيّ، إذ يقوم بالتنقل بين المجموعات دون ترتيب معين حتى يَطَّلِعْ على تحري كلّ مجموعة، ويرصد تقدمها، وقد يشجع بعض الطلبة المنعزلين على المشاركة الجماعية، وعليه من أثناء توقفه عند إحدى المجموعات أن لا يغفل عن مراقبة ومتابعة بقية المجموعات ومتابعتها.

3-المدرس : تقديم أسئلة تعزيزية مثل :

س) متى يبنى الفعل الماضي على الفتحة ؟

مجموعة الطلبة : يحاولوا استقصاء المعلومات لتوظيفها في الإجابة .

4- المدرس: يستمع لاجابات المجموعات ، ويستقي الإجابة النهائية لكلِّ مجموعة من قائدة المجموعة، ويسجلها على السبورة، كلٌّ في حقل ، يناقش كلُّ إجابة على حدة، فيثني على الإجابة الصحيحة، ويطلب من أحد الطلبة قراءتها أمام المجموعات، وإذا كانت الإجابة خاطئة يصححها ويطلب أحد الطلبة كتابتها على السبورة .

مجموعة الطلبة :

الانتباه على ما مكتوب على السبورة من إجابات والتعامل مع المدرس لمناقشة الحلول المقدمة من كلِّ مجموعة.

5- المدرس :

المدرس يوجه أسئلة أخرى لتغطية موضوع الدرس :

س) متى يبنى الفعل الماضي على السكون ؟

س) متى يبنى الفعل الماضي على الضم ؟

طلبة المجموعة :

يحاولون بالتعاون مع بعضهم الاستقصاء عن الجواب .

المدرس :

إعطاؤهم إرشادات لضمان مشاركة كلُّ طالب في التحري الجماعيّ، وقد يلقي أسئلة لغير المشاركين لدفعهم إلى المشاركة، ويُلحظ طريقة الإجابة ويسجل إجابات كلِّ مجموعة يستقبلها من قائد المجموعات ، ويناقشها ليسجل الإجابة الصحيحة على السبورة .. ثم يسأل

س) إذن ما الفرق بين تاء التأنيث وتاء الفاعل ؟

طلبة المجموعة :

يحاولون الاستقصاء عن الجواب .

6- المدرس :

استخراج الإجابة الصحيحة كما تعبر عنها المجموعة من طريق قائدة المجموعة، ومن ثم إعادة أو تعديل صياغتها وتسجيلها على السبورة ليفهمها الطلبة الصف جميعهم من تلخيص أفكار الإجابة الصحيحة التي سردت بوساطة الطلبة، أو أي مجموعة من المجموعات، واستعمال تلك الإجابة الصحيحة للوصول إلى الخطوة التالية لطرح سؤال آخر .

المدرس :

يطرح أسئلة لاستثارة البحث الجماعيّ أكثر وتشجيع أنماط مختلفة من النشاط مثل المطالبة بالتأشير على الفعل من خلال السبورة أو الكتاب أو في ورقة مكتوبة، أو كأن يقدم بعض أسئلة الكتاب المدرسي للإجابة الشفوية أو التحريرية داخل الصف ان سمح الوقت أو خارجه ، أو يسأل سؤال فكري، مثل :

س) هل يمكن إعطاء أمثلة متنوعة عن الفعل الماضي بحالات بنائه التي كتبتموها ؟

الطلبة فردياً :

يحاول الإجابة تحريرياً أو شفوياً داخل الصف، (على أنْ يحرص المدرس على عدم تسرب الإجابة للآخرين) .

الطلبة في المجموعة :

التعاون لجلب الإجابة فيها بعد أن لم يسمح الوقت .

التقويم :

أ- يتم تعرف مدى تحقق الأهداف من طريق النشاطات التي قام بها الطلبة فردياً وضمن مجموعتهم خلال الدرس، هذا ويعطى الطلبة درجة فردية في حالة الإجابة الفردية، ودرجة مجموعتهم في حالة الإجابة الجماعية .

ب- يقوم المدرس بإعطاء خلاصة عامة لنقاط موضوع الدرس، ثم يقوم بتوجيه أسئلة تقويمية (مختصرة) ليتحقق من فهم الطلبة له ومنها :

س) عرف الفعل الماضي ؟

س) عدد حالات بناء الفل الماضي ؟

س) أعطِ أمثلة على كلِّ حالة مع ذكر السبب؟

سابعاً: الواجب البيتي

يقوم المدرس بتحديد موضوع الدرس القادم وهو (رفع الفعل المضارع) وكتابته على السبورة ليتسنى للطلبة قراءتهم والإطلاع عليه .

أنموذج كارين (Carin)

ويُعدُّ أنموذج كارين من النماذج التوليفية بمعنى أنه مبني على أطروحات نظرية مأخوذة من توجهات فكرية متعددة هي ، النظرية السلوكية في التعلم والنظرية البنائية ، كما يُظهرها فكر جان بياجيه – ونظرية التعلم ذي المعنى لصاحبها ديفد اوزبل ، لذا نجد أن تنفيذ التدريس بهذا النموذج تنضوي على إجراءات مأخوذة من نماذج تدريسية

متعددة هي : أنموذج التدريس المباشر ، وهو أنموذج سلوكي التوجه ، وأنموذج دورة التعلم ، وهو أنموذج بنائي التوجه ، وأنموذجي المنظم المتقدم وخريطة المفاهيم ، وهما أنموذجان مطوران عن نظرية التعلم ذي المعنى ، ولذا أنموذج كارين قد جمع بين تلك النماذج ومزاياها في كينونة واحدة .

يعدُ أنموذج كارين من النماذج التي اجتمعت فيه كل هذه الميزات التي ترموا لمعاملة التدريس كعلم يفيد ما توصلت إليه الدراسات والأبحاث في سيكولوجية التعلم ونظرياته من مبادئ وتعميمات ونظريات ، وهو خليط من تلك النظريات اجتمعت في هذا الأنموذج ليضيف إلى عملية التدريس فاعلية أكثر يستطيع المعلم من خلاله إيصال المادة العلمية ، وقد يطلق عليه في الأدبيات العربية مسمى أنموذج كارين للتعلم المعرفي ، إذ يعد من النماذج التوليفية المبنية على أطروحات نظرية مأخوذة من توجهات فكرية متعددة هي: النظرية السلوكية في التعلم والنظرية البنائية، كما يُظهرها فكر جان بياجيه – ونظرية التعلم ذي المعنى لصاحبها ديفد اوزبل.

وأنموذج كارين من النماذج التكاملية التركيبية المتنوعة الذي تم تطويره على يـد أرثر كارين (Arther Carin) (1993)، ويستند هذا الأنموذج في تكوينه على أساس نظرية أوزبل ونظرية جانيه ، ويعتمد في إجراءاته على بعض المفاهيم المشتقة من هاتين النظريتيـن مـثل (المُنظم المتقدم ، خريطة المفاهيم) من نظرية أوزبل، ودورة التعلم من نظرية بياجيه في إطار تكاملي تركيبيّ واحد يتلاءم مع ظروف المواقف التعليميّ ويتكون الأنموذج من سبع خطوات أو إجراءات تدريسية متتابعة ومرتبة ترتيباً منطقياً توجه المهارسات التدريسية داخل حجرة الصف [1].

---

1 – Carin A.A. Teaching Science Through Discovery , seventh Edition New york , Macmillan publishing company , (1993) .

مزايا أنموذج كارين:

1. يعد أنموذج كارين من النماذج المؤلفة من أكثر من نظرية وأسلوب قد دمجت فكونت هذا الانموذج.
2. مبني أنموذج كارين من نظريتين هما نظرية أوزوبل التعلم ذي المعنى، ونظرية بياجيه دورة التعلم .
3. يكون المدرس والطالب في تفاعل مستمر .
4. أن أنموذج كارين يساعد المدرس على تغطية المادة التعليمية من طريق (خارطة المفاهيم، والتمايز المتقدم، التكامل المعرفي، والاستقصاء، والمناقشة).
5. يكون المتعلم محور العملية التعليمية من طريق المناقشة والاستقصاء والتطبيق.
6. ترسيخ المفاهيم عند الطلبة وذلك من طريق المناقشة والاستقصاء .
7. يكون التعلم أكثر سهولة للطلبة من طريق أنموذج كارين، كون المعلومة تعاد في كلِّ مرحلة من مراحل الأنموذج.

مآخذ أنموذج كارين:

1- يبذل المدرس جهد أكبر في وضع الخطة التطبيقية للأنموذج .

2- ينبغي بناء منهج ملاءم ويناسب أنموذج كارين .

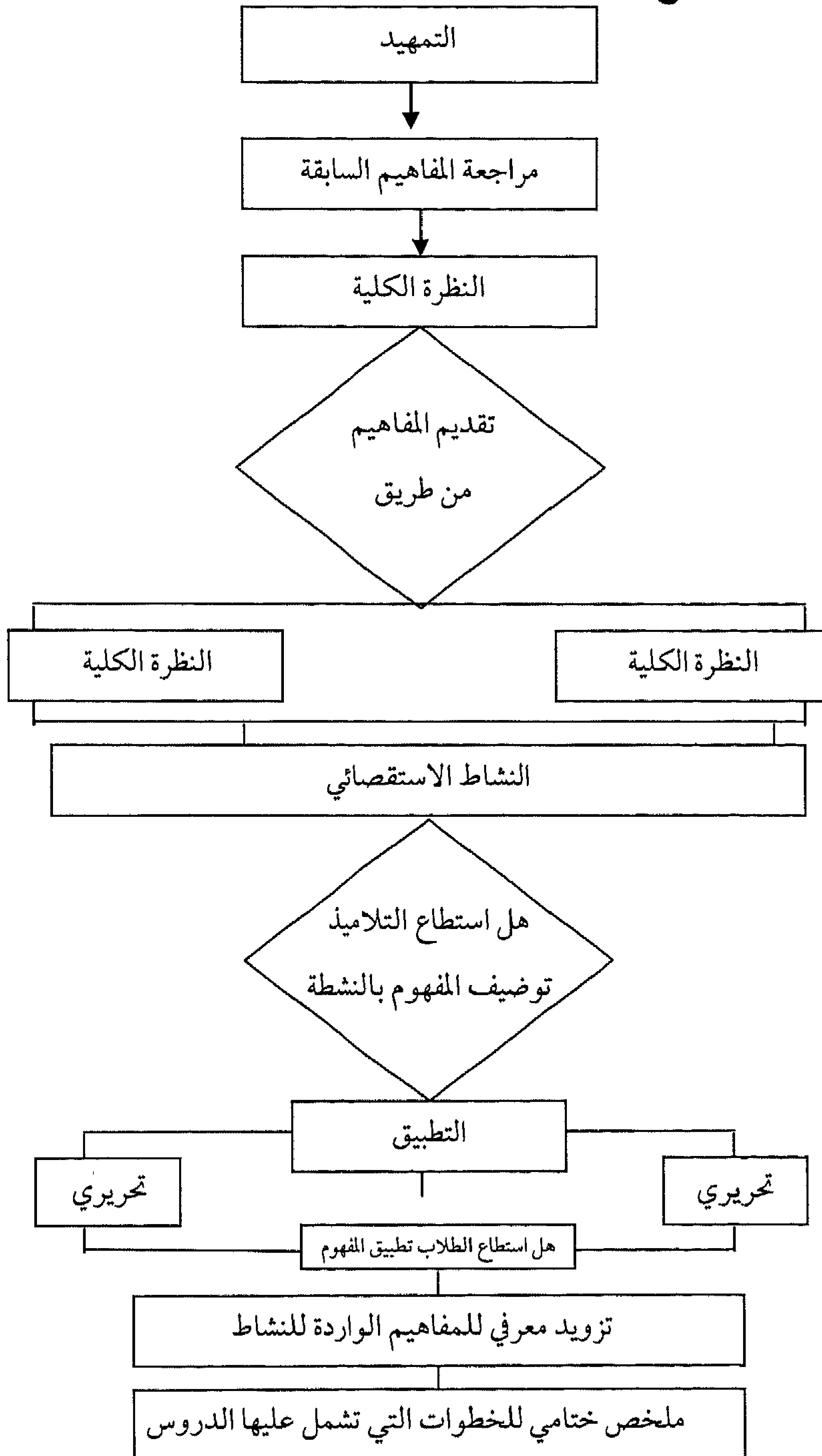
3- يحتاج تطبيق أنموذج كارين إلى المدرس الكفء ليدير خطة الموضوع داخل غرفة الصف .

طبق أنموذج كارين في تخصص طرائق تدريس اللغة العربية، واستطاع الباحث توظيف أنموذج كارين في المفاهيم النحوية والتفكير التباعدي [1].

---

1 - سماء تركي داخل ، أثر أنموذج كارين في اكتساب المفاهيم النحوية والتفكير التباعدي عند الصف الرابع الاعدادي ، اطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية أبن رشد ، 2011م .

خطوات انموذج كارين



خطة أنموذجية لتدريس موضوع (الفعل المضارع) بخطوات أنموذج كارين

المادة/ قواعد اللغة العربية المرحلة/

الموضوع/ رفع الفعل المضارع الشعبة/

التاريخ / / /

الأهداف السلوكية الخاصة :

جعل الطلاب قادرين على أن :

1- يعرفوا الفعل المضارع .
2- يذكروا حالات رفع الفعل المضارع.
3- يميزوا بين علامات الفعل المضارع .
4- يعينوا الفعل المضارع في الجمل .
5- يمثلوا بجمل مفيدة تحتوي على فعل مضارع .
6- يستخرجوا الفعل المضارع من النصوص والجمل .
7- يعربوا جملا تحتوي على فعل مضارع .
8- ينشؤوا جملا جديدة تحتوي على الفعل المضارع .
9- يصححوا الخطأ في جمل مغلوطة تحتوي الفعل المضارع .

الوسائل التعليمية:

1- السبورة
2- أقلام الماجك الملوّنة .
3- خرائط مفاهيمية خاصة بالموضوع .

أ- المراجعة:

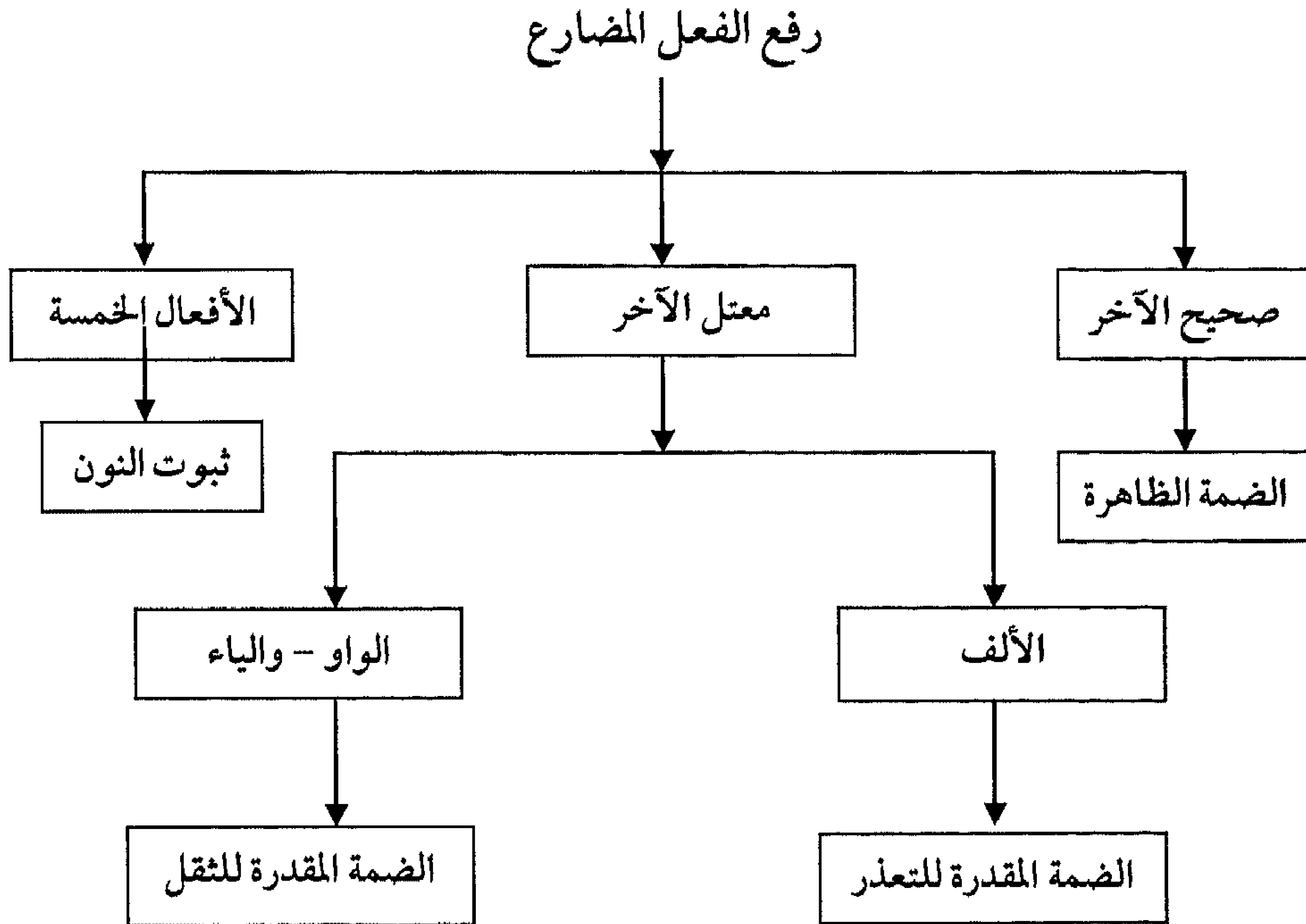
تعرفتم أعزائي في الدرس السابق على الفعل الماضي بأنه جزء مهم من أجزاء الكلام، وعلاماته وحالات بنائه الثلاثة: (الفتح، والضم، والسكون)، واليوم نتعرف على الفعل المضارع وحالات رفعه الثلاثة: (الضمة الظاهرة، والضمة المقدرة، وثبوت النون).

ب – التمهيد :

المدَّرس : الفعل المضارع هو ما دلَّ على معنى في نفسه يحتمل الزمن الحاضر والمستقبل مثل : (يقرأ ، ويمتحن ، ويتفوق) ، وعلاماته أن يكون مبدوءاً بأحد حروف المضارعة التي تجمعها لفظة (أنيت) ، ويقبل حرفي الاستقبال (السين ، وسوف) ، وحرف الجزم (لم) ، وحرف النصب (لن) .

ج- النظرة الكلية :

1- تقديم خريطة مفاهيم :



2- مرحلة عرض المادة :

أ- عرض المنظم المتقدم لجذب انتباه الطلاب :

- يعملُ الفلاح في الأرض
- يدرسُ التلميذ الدرس
- يسارعُ المؤمن لفعل الخير

- الراعي يرعى الغنم
- يدعو الرسول للمغفرة والموعظة الحسنة
- يصلي محمد في المحراب
- أنت يا هند تكتبين الدرس
- العلماء يخشون ربهم
- قال تعالى : ﴿ رَبُّ ٱلْمَشْرِقَيْنِ وَرَبُّ ٱلْمَغْرِبَيْنِ ﴿١٧﴾ فَبِأَيِّ ءَالَآءِ رَبِّكُمَا تُكَذِّبَانِ ﴾ الرحمن/ 17-18.

ب- التمييز التدريجي :

الأفعال	علامة رفعه	الخصائص
يعملُ – يدرسُ – يسارع	الضمة الظاهرة	إذا لم يسبق العلة حرف جزم أو حرف نصب
يرعى – يدعو – يصلي	الضمة المقدرة	للتعذر إذا آخر الفعل المضارع الفاً
تكذبان _ يخشون- يكتبن	ثبوت النون	للثقل إذا كان آخره ياءً أو واواً
		إذا كان من الأفعال الخمسة

3- مرحلة تقوية البنية المعرفية :

أ – التوافق التكاملي :

بيان وجه الشبه بين الأفعال المضارعة المرفوعة المستخرجة من النص ، ووجه الاختلاف في علامات رفع (الضمة الظاهرة ، والضمة المقدرة ، وثبوت النون) بحسب نوع الفعل(صحيح ، معتل الآخر ، الأفعال الخمسة)

ب- تحفيز الطلاب لاستقبال المعلومات من طريق الاستقصاء والأنشطة:

تقسيم الطلاب على مجموعات لتنفيذ الأنشطة الآتية :

النشاط الأول: بين الفعل المضارع في الآيات القرآنية الآتية موضحاً علامة رفعة:

قال تعالى :

1. ﴿ يَكَادُ ٱلْبَرْقُ يَخْطَفُ أَبْصَٰرَهُمْ ﴾ البقرة / 20

2. ﴿ وَلِلَّهِ يَسْجُدُ مَا فِي ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَمَا فِي ٱلْأَرْضِ ﴾ النحل / 49

3. ﴿ يَهْدِيٓ إِلَى ٱلرُّشْدِ فَـَٔامَنَّا بِهِۦ ۖ وَلَن نُّشْرِكَ بِرَبِّنَآ أَحَدًا ﴾ الجن / 2

4. ﴿ جَنَّٰتٍ تَجْرِي مِن تَحْتِهَا ٱلْأَنْهَٰرُ ﴾ الصف / 12

5 . ﴿ يُخَٰدِعُونَ ٱللَّهَ وَٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ وَمَا يَخْدَعُونَ إِلَّآ أَنفُسَهُمْ وَمَا يَشْعُرُونَ ﴾ البقرة / 9

6. ﴿ رَبُّ ٱلْمَشْرِقَيْنِ وَرَبُّ ٱلْمَغْرِبَيْنِ ﴿١٧﴾ فَبِأَيِّ ءَالَآءِ رَبِّكُمَا تُكَذِّبَانِ ﴾ الرحمن/ 17-18

النشاط الثاني : إجراء اختبار شفوي لعدد من الطلاب وتوجيه أسئلة إليهم حول الموضوع ، وإشراك عدد من الطلاب في الموضوع :

المدَّرس : ما هو الفعل المضارع ؟

الطالب : هو ما دلّ على معنى في نفسه يحتمل الزمن الحاضر والمستقبل .

المدَّرس : من يعطي مثالاً عن الفعل المضارع المرفوع ؟

طالب آخر : يكتب الطالبُ الدرسَ .

المدَّرس : ما حالات إعراب الفعل المضارع ؟

الطالب : (الضمة الظاهرة) .

المدَّرس : وبعد ؟

طالب آخر : (الضمة المقدرة) .

المدَّرس : وبعد ؟

طالب آخر : (ثبوت النون) .

المدَّرس : متى يرفع الفعل المضارع ؟

الطالب : يرفع الفعل المضارع اذا كان صحيح الآخر .

المدَّرس : صحيح ، احسنت ، وبعد ؟

طالب آخر : إذا كان الفعل المضارع معتل الاخر

المدَّرس : صحيح ، جيد ، وبعد ؟

طالب آخر : إذا لم يسبق بحرف ناصب أو حرف جازم .

المدَّرس : اعط مثالاً ؟

الطالب : الجنود يدافعون عن الوطن .

المدَّرس : اعط مثالاً عن الفعل المعتل الآخر ؟

طالب آخر : قوله تعالى: ﴿ ثُمَّ ذَهَبَ إِلَىٰٓ أَهۡلِهِۦ يَتَمَطَّىٰٓ ﴾ القيامة / 33

4- التسجيل:

يسجل الطالب ما توصل إليه من خلال الأنشطة على هيأة تقريرٍ مكتوب في دفتره.

5- المناقشة:

مناقشة طلاب كل مجموعة في النتائج التي توصلوا إليها في كل نشاط من الأنشطة .

6- التزويد المعرفيّ :

يستنتج الباحث من طريق إجابات الطلبة مدى اكتسابهم للمفاهيم وتصوراتهم الخاطئة ، ومحاولة تصحيح هذه التصورات الخاطئة ، وعرض هذه المفاهيم بنحو ميسرٍ، وقراءة الطلاب للقاعدة في الكتاب المدرسيّ .

7- التطبيق :

كُنْ كالنخيلِ عَنْ الأحقـادِ مُرتفعـاً   تَرمَى بحجرٍ فتعطـي أطيـبَ الثمـرِ

اكتب ما لا يقل عن خمسة اسطر عن حبِّ الخير للآخرين ورفع الاحقاد متضمنة أفعال مضارعة مرفوعة متنوعة في علامة رفعها (الضمة الظاهرة ، والضمة المقدرة ، وثبوت النون) .

أنموذج هيلدا تابا

تعدّ هيلدا تابا (Hilda Taba) من اشهر علماء مدرسة التطور المعرفي. وقد صممت انموذجاً تعليمياً اسمته (انموذج التفكير الاستقرائي) لتطوير العمليات

العقلية المرتبطة بالاستقراء والاستدلال وتكوين المفاهيم وذلك باستعمال عمليات التجميع والتنظيم والتبويب للبيانات والمعلومات .

صُمِمَ إنموذج هيلدا تابا (taba model) من اجل تعليم التعميم ، ويتضمن أنموذج تابا الاستقرائيّ مجموعة من الخطوات المنظمة ، التي يمكن تسميتها بالمراحل ، وتبدأ بالأسئلة التي يشتركون فيها بنحوٍ متتابع في عمليات صياغة التعميات ، والتوضيحات والاستدلالات التنبؤية ، وكل عملية من هذه العمليات تستعمل في وجوه مختلفة من النموذج ، كما إن نمط العملية المستعمل يتحدد بالأسئلة التي يطرحها المدرس ، في كل مرحلة من هذه المراحل تبدأ بسؤال من المدرس الذي يطرح عادة وجهاً محدداً من المعلومات التي يراد تعلمها ، ثم توجيه أسئلة للطلبة من أجل معالجة المعلومات بطريقة محددة ، ويتكون أنموذج تابا من سبع مراحل متميزة تبدأ بتعداد المعلومات المتعلقة بالموضوع وتنتهي بسؤال يمثل أي المواقف هي تلك التي وضع فيها الطلبة في مواقف افتراضية. وإنّ الهدف الأساسيّ من هذه المراحل لأنموذج تابا تطوير مهارة التفكير عند الطلبة .

وحللت هيلدا تابا عملية التفكير من وجهة النظر النفسية والمنطقية، إذ حددت ثلاثة افتراضات حول التفكير تتمثل في الآتي:

1- إن عملية التفكير عملية مكتسبة يمكن أن تدرس.

2- إن عملية التفكير تتمثل الميدان النشط للتفاعل بين عقل المتعلم والمعلومات.

3- إن عملية التفكير تتابع في سياق منطقي معين ينبغي مراعاته في تنظيم تعليم المفاهيم .

وتعتقد هيلدا تابا بان بإمكان المدرسين جميعاً استعمال هذه المراحل في تدريس أية مادة دراسية على أن يؤخذ بالحسبان مستوى قدرة المتعلمين ومن الشروط التي ينبغي على المدرس مراعاتها عند تطبيق أنموذج هيلدا تابا الاستقرائي هي:

1- التدرج في تقديم المعلومات من الخاص إلى العام ومن الجزء إلى الكل ومن البسيط إلى المركب.

2- توفير بيانات كافية يستطيع المدرس الانطلاق منها إلى استقراء العلاقات.

3- توظيف أسئلة واضحة ومحددة تساعد على استثارة أفكار المتعلمين.

4- تحقيق التعاون بين المعلم والمتعلم من خلال عملية الاستقراء .

مزايا أنموذج هيلداتابا :

1. يكون المتعلم محور العملية التعليمية .
2. تعمل على تنظيم المفاهيم الجديدة وترتيب خصائصها ترتيباً منطقياً وربطها بالمفاهيم السابقة.
3. تقود المتعلم إلى معرفة الحقائق والأحكام بطريقة البحث والاستقراء وتعوده دقة الملاحظة.
4. تفاعل المتعلم مع الأسئلة الموجه من قبل المعلم ، فيجعله في انتباه مستمر .
5. البحث المستمر عن الأجوبة من قبل المتعلم مما ينمي لديه المخزون المعرفية .
6. تنمية روح التعاون بين المتعلمين في الوصول إلى القاعدة العامة .
7. إن الاستقراء يقوم على الملاحظة والتجريب ولا يتطلب درجة عالية من التفكير المجرد كالذي يتطلبه .

مآخذ أنموذج هيلدا تابا :

1- لا تحتاج إلى مستوى تفكير عالٍ للإجابة على الأسئلة المطروقة في داخل غرفة الصف .

2- أنموذج هيلدا تابا يعتمد على مدى إجابات المتعلمين الصحية كي يستطيع المعلم الوصول إلى المرحلة التي بعدها .

3- ينبغي على المعلم أن يبوب أسئلة بحب كل مرحلة من مراحل الأنموذج .

4- يؤخذ عليها البطء في إيصال المعلومة إلى أذهان الطلبة .

5- الاكتفاء أحياناً بأمثلة قليلة لاستنباط القاعدة .

خطة أنموذجية لتدريس مفهوم جزم الفعل المضارع على وفق أنموذج (هيلدا تابا) الاستقرائيّ

اليوم والتاريخ: المادة: قواعد اللغة العربية

الصف والشعبة: الحصة:

الموضوع: جزم الفعل المضارع

خطوات الدرس:

أولاً :- التمهيد:

عزيزاتي الطالبات ، تصفحنا في الدرس الماضي موضوعاً من موضوعات قواعد اللغة العربية وهو موضوع نصب الفعل المضارع الذي يعود إلى إعراب الفعل المضارع ، وعرفنا أنَّ الفعل المضارع ينصب بأدوات معينة، وأنَّ كل من تلك الادوات لها معنى خاص بها - واطلب من الطالبات إعطاء جمل على تلك الأدوات - وبعدها اقول : وفي هذا الدرس عزيزاتي سندرس موضوعاً آخر من موضوعات قواعد اللغة العربية الذي يعود إلى إعراب الفعل المضارع لنتعرف من خلال هذا الدرس كيفية جزم الفعل المضارع ، وأدوات الجزم ، وعلاماته.

ثانياً: العرض والربط والموازنة:

اعرض مجموعة من الأمثلة التي تنتمي إلى مفهوم جزم الفعل المضارع ومجموعة من الأمثلة التي لا تنتمي إليه، وذلك بتدوّينها على السبورة على النحو الآتي:

الأمثلة التي تنتمي الى المفهوم	الأمثلة غير المنتمية الى المفهوم
1- لم يدرسْ محمدٌ	1- يدرسُ محمدٌ كل يوم
2- لا تتكاسلْ عن واجبك	2- المؤمن لا يقنطُ من رحمة الله
3- قال تعالى: ﴿ وَلْيَحْكُمْ أَهْلُ ٱلْإِنجِيلِ بِمَآ أَنزَلَ ٱللَّهُ ... ﴾ (المائدة / 47)	3- يحكمُ القاضي في القضيةِ
4- اندحرَ العدو ولما ينظمْ صفوفه	4- لما وصلَ السياحُ سلمتُ عليهم

الأمثلة التي تنتمي الى المفهوم	الأمثلة غير المنتمية الى المفهوم
5- قال تعالى: ﴿وَلَا تَمْشِ فِي ٱلْأَرْضِ مَرَحًا﴾ (الاسراء/ 37)	5- تجري الرياحُ بما لا تشتهي السفنُ
6- لم أرَ علياً في الساحةِ	6- يرى الطفلُ أمه
7- قال الشاعر: لا تيأسوا أن تستردوا مجدكم فلرُبَّ مغلوب هوى ثمَّ ارتقى	7- اللاعبُ يرنو الى الفوز

المدرسة: عزيزاتي ما هي الخصائص التي تجمع بين الأمثلة الموجودة في الحقل الأول؟

طالبة: إنَّ الافعال الموجودة في هذه الأمثلة أفعال مضارعة.

المدرسة: أحسنت. وما علامة هذه الأفعال؟

طالبة: العلامة الاعرابية نجدها السكون والفتحة والكسرة.

المدرسة: هل هذا صحيح؟

طالبة أخرى: كلا. إنّ العلامة الاعرابية في الأمثلة هي السكون، وحذف حرف العلة، وحذف النون.

المدرسة: بوركتِ.

طالبة: لماذا العلامة الاعرابية هنا السكون ، وحذف حرف العلة، وحذف النون؟

المدرسة: هذا سؤال جيد. إنّ الأفعال المضارعة هنا لم تأتِ منفردة وإنما كانت مسبوقة بإحدى أدوات الجزم. فلننظر إلى الأمثلة ولننعم النظر في هذه الأدوات ومن تذكر هذه الأدوات ؟

طالبة: الأدوات هي (لم – ولّما - ولا الناهية - ولام الأمر).

المدرسة: بوركت. فهذه الأدوات تسمى أدوات الجزم، فهي تجزم الفعل المضارع أي تقطع حركته وتصبح علامته السكون إذا كان صحيح الآخر، وحذف حرف العلة إذا كان معتلاً، وحذف النون إذا كان من الأفعال الخمسة، والآن لنعيد النظر إلى الأمثلة المدوّنة على السبورة ماذا نلحظ؟

طالبة: في الجملة الأولى يدرسْ فعل مضارع مجزوم وعلامة جزمه السكون لدخول لم الجازمة عليه.

المدرسة: بوركت. فـ(لم) اداة جزم لأنها جزمت الفعل وقطعته فبعد ان كانت علامته الإعرابية الضمة أصبحت السكون كما انها نفت وقوع الفعل وقبلت زمانه من الحال الى الماضي.

طالبة أخرى: في الجملة الثانية الفعل تتكاسلْ فعل مضارع مجزوم وعلامة جزمه السكون لدخول لا الناهية على الفعل.

المدرسة: ممتاز، ولكن لماذا سميت لا الناهية؟

طالبة: لأنها يطلب بها الكف عن الفعل.

المدرسة: بوركت.

طالبة أخرى: الفعل يحكم في الجملة الثالثة مجزوم لدخول لام الأمر عليه.

المدرسة: جيد. ولام الأمر تكون مكسورة إلاّ إذا وقعت بعد الواو أو الفاء فالأكثر تسكينها كقوله تعالى:﴿ فَلْيَكْتُبْ وَلْيُمْلِلِ ٱلَّذِى عَلَيْهِ ٱلْحَقُّ ... ﴾ (البقرة/ 282).

وقد تسكن بعد (ثُمَّ) كقوله تعالى: ﴿ ثُمَّ لْيَقْضُواْ تَفَثَهُمْ ... ﴾ (الحج/ 9).

طالبة أخرى:- الفعل ينظم في الجملة الرابعة مجزوم لدخول لما عليه.

المدرسة: ممتاز. ماذا تلاحظ على لما؟

طالبة: إن لما نفت حدوث الفعل وهي بذلك تشابه عمل لم.

طالبة أخرى: ولكن النفي بـ(لما) متوقع الحصول أي أن العدو لم ينظم صفوفه ولكنه متوقع أن ينظمها فيما بعد. أما النفي بلم فهو غير متوقع.

المدرسة: احسنتِما. فالنفي بلم منقطع وغير متوقع الحصول بينما النفي بـ(لما) يمتد حتى زمن المتكلم وهو متوقع الحصول.

طالبة أخرى: الفعل تمشِ في الجملة الخامسة فعل مضارع كذلك وهو مجزوم.

المدرسة: جيد. فالفعل تمشِ مجزوم لدخول لا الناهية عليه. ولكن ما أصل هذا الفعل؟

طالبة: تمشي.

طالبة أخرى: عندما دخلت لا الناهية قطعت الحرف (الياء)؛ لأنه حرف علة فأصبح الفعل مجزوم وعلامة جزمه حذف حرف العلة.

المدرسة: احسنتِ. ولننتقل إلى الجملة السادسة ماذا نشاهد؟

طالبة: الفعل أرَ أصله أرى وعندما دخلت عليه أداة الجزم لم أصبح فعل مضارع مجزوم وعلامة جزمه حذف حرف العلة.

المدرسة: جيد. أما الفعل في الجملة الأخيرة تيأسوا فقد دخلت عليه أداة الجزم لا الناهية ولكن ما علامته الإعرابية.

طالبة: علامته الإعرابية الواو.

المدرسة: لننعم النظر في الفعل تيأسوا ما أصل هذا الفعل؟

طالبة: يتأسون.

المدرسة: احسنتِ؛ لكن ماذا حصل عندما دخلت عليه أداة الجزم؟

طالبة: حذفت النون.

المدرسة: جيد. لان الفعل من الأفعال الخمسة وعندما تدخل أداة الجزم على هذه الأفعال تقطع النون أي تكون علامة الجزم حذف النون.

والآن عزيزاتي الطالبات لننظر إلى أمثلة الحقل الثاني ماذا نلحظ عليها؟

طالبة: إنّها أفعال مضارعة.

المدرسة: جيد.

طالبة أخرى: لم تدخل عليها أداة الجزم.

المدرسة: بوركت.

طالبة أخرى: علامتها الإعرابية الضمة.

المدرسة: أحسنت.

طالبة أخرى: لما في الجملة الرابعة أداة جزم فكيف وضعت في الأمثلة غير المنتمية؟

المدرسة: أحسنتِ. ولكن لما هنا ليست أداة جزم وإنما أداة شرط والدليل على ذلك دخولها على فعل الشرط وجواب الشرط أي عندما يصل السياح سأسلم عليهم، فضلاً عن أنَّ الفعل وصل فعل ماضٍ وليس مضارعاً. والآن من تعطيني أمثلة ينطبق عليها مفهوم جزم الفعل المضارع مع السبب وأمثلة لا ينطبق عليها المفهوم؟

طالبة: لم يلعبْ اللاعبُ. يلعب فعل مضارع مجزوم لدخول لم الجازمة عليه.

طالبة أخرى: قوله تعالى: (لم يلدْ ولم يولد) يلد فعل مضارع مجزوم لدخول لم عليه.

طالبة أخرى: لنحمِ وطننا. نحمِ فعل مضارع مجزوم لدخول لام الأمر.

المدرسة: بوركتن.

طالبة أخرى: يدعو المؤمن ربه، مثال غير منتم إلى المفهوم لعدم دخول أدوات الجزم عليه.

طالبة أخرى: يسعى المؤمن إلى فعل الخير. مثال غير منتمٍ إلى المفهوم لعدم دخول أدوات الجزم عليه.

المدرسة: احسنتما. والآن بعد أنْ اطلعنا على الأمثلة المنتمية وغير المنتمية من تستطيع ذكر ابرز خصائص جزم الفعل المضارع؟

طالبة: أدوات الجزم تدخل على الفعل المضارع.

المدرسة: جيد.

طالبة أخرى: أدوات الجزم هي (لم – ولما – ولا الناهية – ولام الأمر).

طالبة أخرى: علامة جزم الفعل المضارع الصحيح الآخر السكون، والمعتل الآخر حذف حرف العلة، والأفعال الخمسة حذف النون.

المدرسة: بوركتما.

ثالثاً: استنتاج القاعدة :

في هذه الخطوة تستنتج المدرسة مع طالباتها القاعدة الرئيسة، وتكتبها على السبورة بخط واضح وعلى النحو الآتي:

الجزم: يعني القطع؛ قطع الحركة أو الحرف، ويجزم الفعل المضارع إذا سبقته أدوات الجزم الآتية: (لم ، ولما، ولا الناهية، ولام الأمر) وتكون السكون علامة جزم الفعل المضارع الصحيح الآخر، وحذف حرف العلة علامة جزم الفعل المضارع المعتل الآخر، وحذف النون علامة جزم الأفعال الخمسة.

رابعاً:- التطبيق:

- من تعطينا مثالاً عن فعل مضارع مجزوم معتل الآخر؟
- من تعطينا مثالاً عن فعل مضارع مجزوم صحيح الآخر؟
- ما علامات جزم الفعل المضارع ؟
- إعربي الفعل المضارع الوارد في قول الشاعر:-

لا تنــهِ عــن خلــق وتــأتي مثلــهُ   عــارٌ عليــك اذا فعلــتَ عظــيمُ

الواجب البيتيّ:

أكلف الطالبات بحلِّ التمرينات الموجودة في الكتاب المقرر.

أنموذج فراير

تعد فراير (Frayer) من علماء النفس المعرفيين في امريكا، وقد اقترحت أنموذجاً لاكتساب المفاهيم وقياسها، وهذا الانموذج هو احد نتاج مشروع كبير لتعلم المفاهيم وقياسها تم اجراؤه بجامعة (وسكنسون) بامريكا.

وانموذج فراير يتضمن ثلاث مراحل هي:

1- تحليل المفهوم.

2- تعليم المفهوم.

3- قياس اكتساب المفهوم.

وفيما ياتي توضيح تلك المراحل على النحو الآتي:

1. تحليل المفهوم:

ترى فراير ان المفهوم يتكون من العناصر الآتية:

أ- عنوان او اسم المفهوم: هو كلمة او مصطلح متعارف عليه لفظياً.

ب- تعريف المفهوم: هو جملة نحدد فيها الخواص التعريفية للمفهوم فهو تجريد لمجموعة من الخواص المشتركة بين مجموعة من الاشياء.

ج- امثلة المفهوم: هي حالات المفهوم لها الخواص التعريفية المميزة للمفهوم، ويطلق عليها في بعض الاحيان الامثلة الموجبة.

د- لا امثلة المفهوم: هي امثلة لا تنتمي الى المفهوم او الامثلة السالبة.

هـ- الصفات التعريفية (المميزة): هي الخواص التي توجد في كل مثال من امثلة المفهوم.

و- الصفات المتغيرة: هي الخواص التي تختلف من مثال لاخر من امثلة المفهوم.

ز- المفهوم الرئيس: هو المفهوم الذي يحتوي على حالات المفهوم كلها مثل رفع الفعل المضارع.

ح- المفهوم الفرعي:هو مثال وحالة فرعية للمفهوم تختلف فيما بينها في الصفات المتغيرة مثل الضمة الظاهرة علامة رفع الفعل المضارع الصحيح الاخر، والمقدرة للتعذر علامة رفع الفعل المضارع المنتهي بالألف وهكذا.....

2. تعلم المفاهيم:

اقترحت فراير العمليات الآتية لتعليم المفهوم:

أ- تعريف قيم الصفة لأمثلة المفهوم.

ب- ربط قيم الصفة بعناوينها.

ج- تعرف الامثلة الموجبة والامثلة السالبة.

د- ربط مثال المفهوم بعناوينه.

هـ- تعرف الصفات التعريفية (المميزة) لكل امثلة المفهوم.

و- تعرف القاعدة المفاهيمية.

ز- العلاقة بين المفاهيم الرئيسة والفرعية.

وترى ان هذا الأنموذج يجعل التلميذ نشطاً فعلى سبيل المثال عندما يتعرف التلميذ قيم الصفات المميزة للمفهوم ، ويقارن امثلة المفهوم بلا امثلته ويتعرف خصائص المفهوم تنمو عنده القدرة على التمييز.

وان تعلم المفهوم يكون نتيجة التفاعل بين العمليات المعرفية الأولية، ولذلك عند تدريس أي مفهوم يجب مراعاة مستوى التلاميذ وخبراتهم السابقة التي تحدد مدى إلمام التلاميذ بالمعرفة الأساسية المتصلة بالمفهوم .

3. قياس اكتساب المفهوم :

اقترحت فراير أداة تستخدم لقياس مستوى التمكن من الفهم وهذه الأداة تعكس العمليات المعرفية المتضمنة في تعلم المفاهيم وان هذه الأداة قد تكون اختياراً من متعددا وقد تكون تكميل إجابة قصيرة، وتتضمن هذه الأداة معرفة التمييز بين

الصفات، وعنونة حالات المفهوم، والتفريق بين الصفات التعريفية (المميزة) والمتغيرة، وتعريف المفهوم، وصلة المفهوم بالمفاهيم الرئيسة والفرعية.

مزايا انموذج فراير :

1. يجعل المدرس والطالب في تفاعل مشترك للمناقشة في الدرس .
2. تعلم المفهوم يكون نتيجة التفاعل المعقد بين العمليات المعرفية الاولية .
3. مراعاة مستوى التلاميذ وخبراتهم السابقة التي تحدد مدى الملم التلاميذ بالمعرفة الاساسية المتصلة بالمفهوم .
4. انها اقتصادية في الزمن اذ لا تستغرق وقتاً طويلاً كالطريقة الاستقرائية .
5. المفاهيم والقوانين تعطى مباشرة للطلبة من المعلم. وهي تؤدي الى استقامة اللسان، اذ ان الطالب قد حفظ القاعدة، ويمكنه ان يتذكرها .

مآخذ أنموذج فراير :

1. إنها تعود الطلبة على المحاكاة العمياء وتتبع المعلومة من قبل المعلم .
2. اعتماد المتعلم على غيره فضلاً على أنها تشغل عقل الطالب بحفظ القاعدة وأستظهارها دون تنمية قدرته على تطبيقها .
3. تخالف الاسلوب الطبيعي في اكتساب المعرفة لأنها تقدم القواعد ثم الأمثلة أي انها تبدأ بالكل ثم تنتقل إلى الجزء .
4. لا تلاءم المستويات أو المراحل المتدنية للمتعلمين .

خطة أنموذجي لتدريس مفهوم جزم الفعل المضارع على وفق أنموذج (فراير) القياسي

اليوم والتاريخ: المادة: قواعد اللغة العربية

الصف والشعبة: الحصة:

الموضوع: جزم الفعل المضارع

خطوات الدرس:

اولاً: التمهيد

عزيزاتي الطالبات، تصفحنا في الدرس الماضي موضوعاً من موضوعات قواعد اللغة العربية وهو موضوع نصب الفعل المضارع الذي يعود إلى إعراب الفعل المضارع، وعرفنا أنّ الفعل المضارع ينصب بأدوات معينة، وأنّ كلَّ أداة من تلك الأدوات لها معنى خاص بها - واطلب من الطالبات إعطاء جمل على تلك الأدوات - وبعدها أقول: وفي هذا الدرس عزيزاتي سندرس موضوعاً آخر من موضوعات قواعد اللغة العربية الذي يعود إلى إعراب الفعل المضارع لنتعرف من هذا الدرس كيفية جزم الفعل المضارع، وأدوات الجزم، وعلاماته.

ثانياً: عرض القاعدة

اقدم تعريفاً لمفهوم الفعل المضارع المجزوم أدونّه على السبورة بخطٍ واضحٍ:

الجزم: هو قطع الحركة أو الحرف، ويجزم الفعل المضارع إذا سبقته إحدى أدوات الجزم الأربع الآتية (لم – ولما - ولا الناهية - ولام الأمر)، وتكون السكون علامة جزم الفعل المضارع الصحيح الآخر، وحذف حرف العلة علامة جزم الفعل المضارع المعتل الآخر، وحذف النون علامة جزم الأفعال الخمسة.

ثالثاً: تفصيل القاعدة

أعرض مجموعة من الأمثلة التي تنتمي إلى مفهوم الفعل المضارع المجزوم، ومجموعة من الأمثلة التي لا تنتمي إليه، وذلك بتدوّينها على السبورة على نحوِ أزواج متقابلة، على النحو الآتي:

الأمثلة التي تنتمي إلى المفهوم	الأمثلة غير المنتمية إلى المفهوم
1- لم يدرسْ محمدٌ	1- يدرسُ محمدٌ كل يوم
2- لا تتكاسلْ عن واجبك	2- المؤمن لا يقنطُ من رحمة الله
3- قال تعالى: ﴿ وَلْيَحْكُمْ أَهْلُ ٱلْإِنجِيلِ بِمَآ أَنزَلَ ٱللَّهُ ... ﴾ المائدة / 47	3- يحكم القاضي في القضية
4- اندحَر العدو ولمّا ينظمْ صفوفه	4- لما وصل السياحُ سلمتُ عليهم
5- قال تعالى: ﴿ وَلَا تَمْشِ فِى ٱلْأَرْضِ مَرَحًا ﴾ الاسراء/ 37	5- تجري الرياحُ بما لا تشتهي السفنُ
6- لم ارَ علياً في الساحة	6- يرى الطفلُ أمه
7- قال الشاعر:- لا تيأسوا ان تستردوا مجدكم فلرُبَّ مغلوب هوى ثمَّ ارتقى	7- اللاعبُ يرنو إلى ألفوز

المدرسة: عزيزاتي الطالبات لو نظرنا إلى المثال الأول لوجدناه مثالاً ينتمي إلى مفهوم جزم الفعل المضارع، أما المثال الذي يقابله فلا ينتمي إليه فما السبب؟

طالبة: لم أداة جزم دخلت على الفعل المضارع يدرس فجزمته، إما المثال الذي يقابله فلم تدخل عليه أداة الجزم.

المدرسة: أحسنتِ. فالفعل يدرس هنا جاء في حالة إعرابية غير حالة الرفع والنصب؛ لأنَّ أصل الفعل يدرسُ، ولكن أين ذهبت الضمة؟ فأجيب أنها قطعت أو جزمت بأداة الجزم. والآن لننظر إلى المثالين الثاني والثالث ماذا نلحظ؟

طالبة: في المثال الثاني الفعل يحكمْ فعل مضارع مجزوم لدخول لام الأمر عليه، أما المثال الذي يقابله فالفعل يحكمُ فعل مضارع مرفوع لعدم دخول أداة الجزم عليه.

المدرسة: بوركتِ.

طالبة أخرى: في المثال الثالث الفعل ينظمْ فعل مضارع مجزوم، أما الفعل وصل الذي يقابله فهو فعل مضارع مرفوع لعدم دخول أداة الجزم عليه.

المدرسة: بوركتِ. ما علامة الجزم هنا؟

طالبة: السكون.

المدرسة: أحسنتِ. فعلامة جزم الفعل المضارع السكون إذا كان صحيح الآخر والآن لننظر إلى المثال الخامس ما نشاهد؟

طالبة: الفعل تمشِ فعل مضارع مجزوم وعلامة جزمه الكسرة.

المدرسة: هذا غير صحيح لأننا قلنا في القاعدة إنَّ علامات الجزم هي السكون وحذف حرف العلة وحذف النون. فإذا علمنا أنَّ أصل الفعل تمشي فما علامة الجزم هنا؟

طالبة: علامة الجزم حذف حرف العلة (الياء) وعوض عنها بالكسرة.

المدرسة: بوركت. ولننظر الآن إلى الفعل أر ماذا نلحظ فيه؟

طالبة: الفعل المضارع مسبوق بأداة الجزم لم فقطعت الحركة أو الحرف هنا فأصبح الفعل فعل مضارع مجزوم وعلامة جزمه حذف حرف العلة الألف؛ لأنَّ أصل الفعل أرى وعوض عن الألف بالفتحة. أما الفعل يرى في المثال الذي يقابله فهو فعل مضارع مرفوع وعلامة رفعه الضمة المقدرة على الألف للتعذر.

المدرسة: أحسنت. أما الفعل تيأسوا في الجملة السابعة فأصله تيأسون فعندما دخلت عليه أداة الجزم ماذا حصل؟

طالبة: قطع حرف النون؛ لأنَّ الفعل تيأسون من الأفعال الخمسة فعلامة الجزم هنا حذف النون.

المدرسة: جيد. والآن عزيزاتي ما الصفات المميزة لمفهوم الفعل المضارع المجزوم؟

طالبة: يجزم الفعل المضارع إذا سبقته إحدى أدوات الجزم.

المدرسة: بوركت.

طالبة أخرى: علامات الجزم هي السكون إذا كان صحيح الآخر وحذف حرف العلة إذا كان معتلاً وحذف النون إذا كان من الأفعال الخمسة.

طالبة أخرى: أدوات الجزم أربع هي: (لمْ– لمّا - لا الناهية – لام الأمر).

المدرسة: بوركتما. والآن لننظر إلى الأمثلة الأخرى ولنصفها إلى أمثلة منتمية وغير منتمية فمن تستطيع تصنيفها؟

الأمثلة:

قال الشاعر:

تنـــال بـــالرفقِ مـــع التـــأني   مـــا لم تنـــلْ بـــالحرص والتعنـــيَّ

جاء المدرس ولمْا يأتِ إلى الدرس.

الطلاب يدرسون بجد.

قال الشاعر:

ليس العطاء مـن الفضـول سـماحةً   حتـى تجـودَ ومـا لـديك قليـلُ

لا تقصرْ في واجبك.

ليستمع كلٌّ منّا إلى النصيحة.

طالبة: الفعل تنل في قول الشاعر ينتمي إلى المفهوم لدخول لم أداة الجزم عليه.

المدرسة: جيد. وما عمل الأداة (لم)؟

طالبة: إنّها أداة جزم ونفي وقلب.

المدرسة: بوركت؛ فهي أداة جزم؛ لأنّها جزمت الفعل أي قطعت حركته، ثم نفت وقوعه، وقلبت زمانه من الحال إلى الماضي.

طالبة أخرى: جملة جاء المدرس ولما يأت إلى الدرس. تنتمي إلى جزم الفعل المضارع لدخول لما على الفعل الماضي وقطع حرف الياء فلما هنا أداة جزم.

المدرسة:- جيد. ولما هي نفت حدوث الفعل لكنه متوقع الحصول أي أنَّ المدرس لم يجئ في هذا الدرس ولكنه متوقع حضوره فيها بعد. فالفرق بين النفي بلم ولما هي أنَّ النفي بـ(لم) منقطع وغير متوقع الحصول في حين النفي بـ(لما) يمتد حتى زمن المتكلم وهو متوقع الحصول.

طالبة أخرى: ليستمع كلٌّ منّا إلى النصيحة. تنتمي إلى جزم الفعل المضارع لدخول لام الأمر على الفعل المضارع.

المدرسة: ممتاز. فلام الأمر حرف جزم يطلب به حصول الفعل واللام تكون مكسورة إلاّ إذا وقعت بعد الواو أو الفاء فالأكثر تسكينها كقوله تعالى: ﴿فَلْيَكْتُبْ وَلْيُمْلِلِ ٱلَّذِى عَلَيْهِ ٱلْحَقُّ ...﴾ (البقرة/ 282). وقد تسكن بعد (ثُمَّ) كقوله تعالى: ﴿ثُمَّ لْيَقْضُواْ تَفَثَهُمْ وَلْيُوفُواْ نُذُورَهُمْ وَلْيَطَّوَّفُواْ بِٱلْبَيْتِ ٱلْعَتِيقِ﴾ (الحج/ 29).

واتبع الإجراء نفسه في الأمثلة التي لا تنتمي إلى مفهوم الفعل المضارع المجزوم.

والآن عزيزاتي الطالبات لنعود مرة أخرى إلى القاعدة ونمعن النظر فيها بصورة جيدة.

رابعاً: التطبيق

- من تعطينا مثالاً عن فعل مضارع مجزوم معتل الآخر؟
- من تعطينا مثالاً عن فعل مضارع مجزوم صحيح الآخر؟
- ما علامات جزم الفعل المضارع؟
- أعربي الفعل المضارع الوارد في قول الشاعر:-

لا تنـهِ عـن خلـق وتـأتي مثلـهُ   عـارٌ عليـكَ إذا فعلـتَ عظـيمُ

الواجب البيتيّ أكلف الطالبات بحلِّ التمرينات الموجودة في الكتاب المقرر.

أنموذج ريجيلوث

عمل ريجيلوث على تطوير النظرية التوسعية واستعمالها أساسًا لتنظيم المحتوى التعليمي على المستوى الموسع .

سميت هذه النظرية بالنظرية التوسعية؛ لأنها لم تقتصر على تنظيم نمط واحد من المحتوى التعليمي، وإنما شملت الأنماط كافة من مفاهيم ومبادئ وإجراءات وحقائق. ومن ناحية أخرى سميت بالنظرية التوسعية؛ لأنها تفترض تنمية مستويات التعلم كافة من تذكر، تطبيق، واكتشاف من وجهة نظر ميرل، أو تذكر، واستيعاب، وتطبيق، وتحليل، وتركيب، وتقويم من وجهة نظر بلوم. وبالتالي جاءت نظرية ريجيلوث في ثلاثة نماذج هي :-

1- استعمال تنظيم المحتوى التعليمي الذي تغلب عليه الإجراءات.

2- استعمال تنظيم المحتوى التعليمي الذي تغلب عليه المفاهيم.

3- استعمال تنظيم المحتوى التعليمي الذي تغلب عليه المبادئ.

وتستند هذه النظرية إلى الطريقة الكلية في التنظيم من عرض المقدمة ثم المادة الدراسية بالتفصيل، فتلخيصها يحقق أعلى درجات التعلم ويزيد من فعاليته واستمراريته، وهي بذلك تعد نظرية مناسبة لفئات المتعلمين جميعاً بمختلف قدراتهم العالية والمتوسطة والضعيفة، ويؤدي إلى استبقاء المادة الدراسية ورفع مستوى الدافعية لدى المتعلمين.

مزايا أنموذج رجليوث :

1. إن أنموذج رجليوث يعتمد على الطريقة الكلية في التنظيم من عرض المقدمة ثم المادة الدراسية بالتفصيل ، فتلخيصها يحقق أعلى درجات التعلم ويزيد من فعاليته واستمراريته .
2. تناسب جميع المراحل العمرية كافه .

3. أنموذج رجليوث يؤدي إلى استبقاء المادة الدراسية ورفع مستوى الدافعية لدى المتعلمين .
4. تلاءم جميع أنواع المحتويات المنهجية .
5. ترفع جميع مستويات المعرفية (من تذكر ووصولاً إلى التقويم) .
6. إن الخرائط المفاهيمية تساعد على تثبيت المعرفة المراد تعلمها .

مآخذ أنموذج رجليوث :

1. يحتاج إلى المدرس الكفء لإتمام الخطط التدريسية .
2. يحتاج إلى مجهود كبير من قبل المدرس لإعداد المخططات المناسبة لكل موضوع.
3. تحتاج إلى طلبة يمتلكون مخزون معرفي وتعلم سابق كي يستطيعوا لإجابة على الأسئلة.
4. تمكين الطلبة من فهم الخرائط المفاهيمية والغاية منها .
5. تحتاج إلى الوقت لاتمام خطوات التدريس .

طُبقت النماذج الثلاثة (هيلدا تابا ، فراير ، رجليوث) في تخصص طرائق تدريس اللغة العربية، واستطاعت الباحثة توظيف هذه الطرائق في قواعد اللغة العربية [1] .

---

1 – زهور كاظم مناتي الغريباوي ، أثر نماذج هيلدا تابا وفراير وريجيليوث في اكتساب مفاهيم قواعد اللغة العربية واستبقائها وانتقال اثر التعلم لدى طالبات معاهد إعداد المعلمات ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ابن رشد ، العراق ، 2007م .

خطة أنموذجية لتدريس مفهوم جزم الفعل المضارع على وفق أنموذج (ريجيلوث)

اليوم والتاريخ: المادة: قواعد اللغة العربية

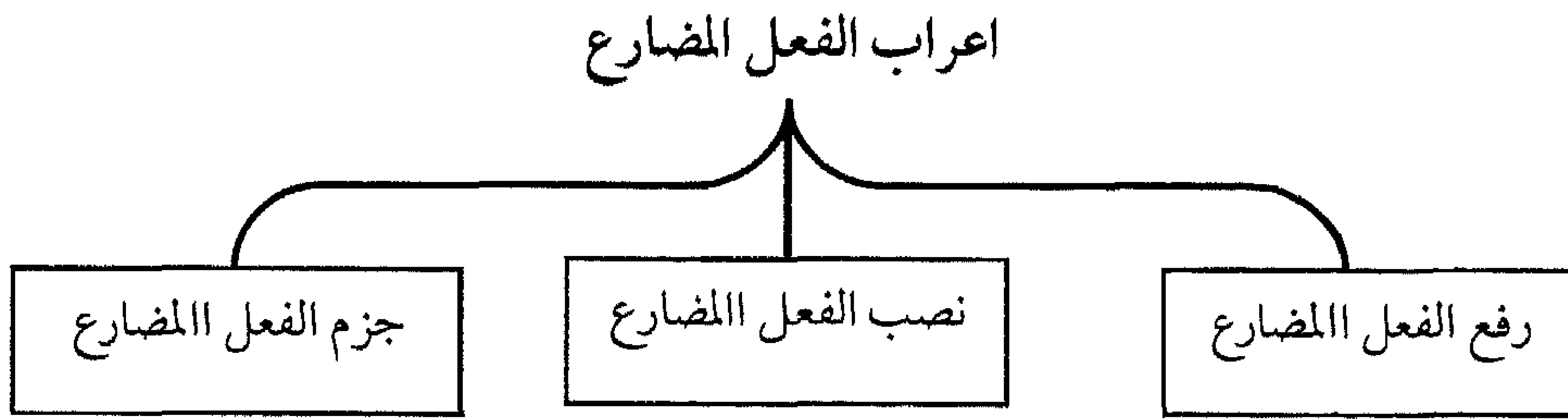
الصف والشعبة: الحصة:

الموضوع: جزم الفعل المضارع

خطوات الدرس:

اولاً: التهيئة التوجيهية

إثارة انتباه الطالبات للدرس بوساطة عرض المخطط الآتي:



ثانياً: المقدمة الشاملة (مقدمة + عرض القاعدة)

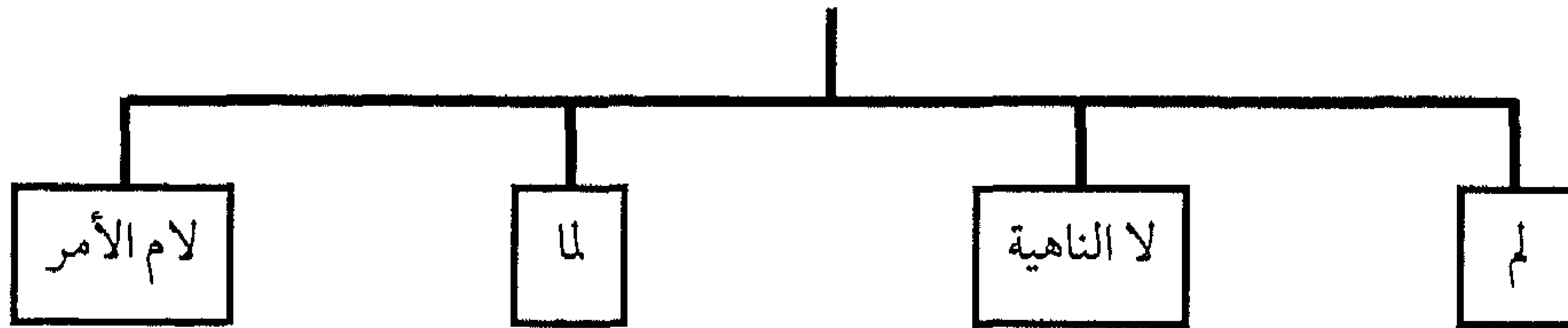
عزيزاتي الطالبات، تصفحنا في الدرس الماضي موضوعاً من موضوعات قواعد اللغة العربية وهو موضوع نصب الفعل المضارع الذي يعود إلى إعراب الفعل المضارع، وعرفنا أنَّ الفعل المضارع ينصب بأدوات معينة، وأنَّ كلَّ أداة من تلك الأدوات لها معنى خاص بها. واطلب من الطالبات إعطاء جمل على تلك الأدوات.

وبعدها أقول:- وفي هذا الدرس عزيزاتي سندرس موضوعاً آخر من موضوعات قواعد اللغة العربية الذي يعود أيضاً إلى إعراب الفعل المضارع لنتعرف من خلال هذا الدرس كيفية جزم الفعل المضارع، وأدوات الجزم، وعلاماته، والآن لننظر إلى القاعدة المدونة على السبورة.

الجزم: هو قطع الحركة أو الحرف، ويجزم الفعل المضارع إذا سبقته إحدى أدوات الجزم الأربع الآتية (لم – ولما- ولا الناهية- ولام الأمر). وتكون السكون علامة جزم الفعل المضارع الصحيح الآخر، وحذف حرف العلة علامة جزم الفعل المضارع المعتل الآخر، وحذف النون علامة جزم الأفعال الخمسة.

ثالثاً: المقارنة التشبيهية

أ- تعرض المدرسة مخططاً يفصل فيه أدوات الجزم.



المدرسة: عزيزاتي الطالبات لنمعن النظر في الأمثلة المدونة في السورة ماذا تلاحظن؟

الأمثلة:

1. لم يدرسْ محمدٌ.
2. لا تتكاسلْ عن واجبك.
3. قال تعالى:- (وَليحكمْ أهلُ الإنِجيلِ بما أَنزلَ اللهُ.......).
4. اندحر العدو ولّما ينظمْ صفوفه.
5. قال تعالى:- (لاتمش في الأرض مرحاً) .
6. لم أرَ علياً في الساحة.
7. قال الشاعر:

لا تيأسوا أن تستردوا مجدكم فلرُبَّ مغلوب هوى ثمَّ ارتقى

طالبة: لقد دخلت أدوات الجزم على الأفعال المضارعة.

المدرسة: بارك الله فيك.

طالبة أخرى: أدوات الجزم هي (لم ، ولام الناهية ، ولما ، ولام الأمر).

المدرسة:- ممتاز. فـ(لم) في الجملة الأولى أداة جزم؛ لأنها جزمت الفعل وقطعته فبعد أن كانت علامته الإعرابية الضمة أصبحت السكون كما أنَّها نفت وقوع الفعل وقلبت زمانه من الحال إلى الماضي. والآن أين أداة الجزم في الجملة الثانية ؟

طالبة: لا الناهية هي أداة الجزم ودخلت على الفعل تتكاسل فأصبحت علامته السكون.

المدرسة: ممتاز. ولا هنا ناهية؛ لأنَّه يطلب بها الكف عن الفعل. والآن من تعطيني أمثلة أخرى عن أدوات الجزم؟

طالبة: لم يحضرْ المدرسُ.

طالبة أخرى: لا تتهاونْ في قول الحق.

المدرسة: بوركتما.

طالبة أخرى: الفعل يحكم في الجملة الثالثة مجزوم لدخول لام الأمر عليه.

المدرسة: جيد. ولام الأمر تكون مكسورة إلا إذا وقعت بعد الواو أو الفاء فالأكثر تسكينها كقوله تعالى: ﴿ فَلْيَكْتُبْ وَلْيُمْلِلِ ٱلَّذِى عَلَيْهِ ٱلْحَقُّ ... ﴾ (البقرة/ 282). وقد تسكن بعد (ثُمَّ) كقوله تعالى:- ﴿ ثُمَّ لْيَقْضُواْ تَفَثَهُمْ وَلْيُوفُواْ نُذُورَهُمْ وَلْيَطَّوَّفُواْ بِٱلْبَيْتِ ٱلْعَتِيقِ ﴾ (الحج/ 29).

طالبة أخرى: الفعل ينظم في الجملة الرابعة مجزوم لدخول لما عليه.

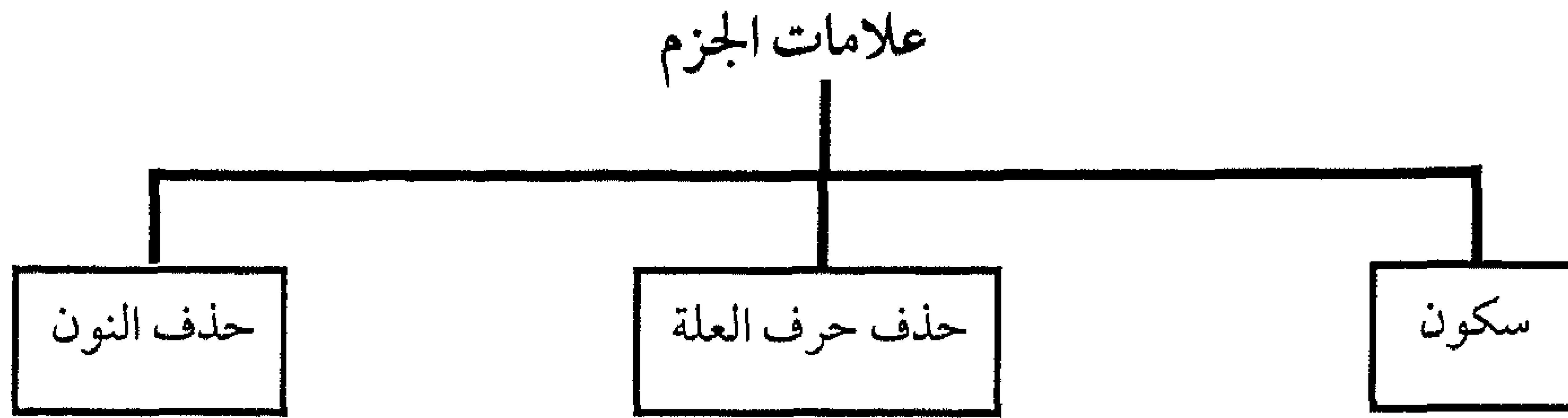
المدرسة: ممتاز. ماذا نلحظ على (لما) ؟

طالبة: ان لما نفت حدوث الفعل وهي بذلك تكون مشابهة لعمل لم.

طالبة أخرى: ولكن النفي بـ(لما) متوقع الحصول أي أنَّ العدو لم ينظم صفوفه؛ لكنه متوقع ان ينظمها فيما بعد. أما النفي بـ(لم) فهو غير متوقع.

المدرسة: بوركتما. فالنفي بـ(لم) منقطع وغير متوقع الحصول في حين النفي بـ(لما) يمتد حتى زمن المتكلم وهو متوقع الحصول.

ب- تعرض مخططاً آخر يبيّن فيه علامات الجزم.



المدرسة: لقد قلنا قبل قليل إنَّ أدوات الجزم تدخل على الأفعال المضارعة فتجزمها أي تقطع الحركة أو الحرف ولكن ما علامات الجزم، ولنرجع مرة أخرى ولننظر إلى الأمثلة.

طالبة: في الجملة الأولى نجد الفعل يدرسْ علامته السكون.

المدرسة: أحسنتِ.

طالبة أخرى: الفعل تكاسلْ في الجملة الثانية مجزوم وعلامة جزمه السكون.

طالبة أخرى: يحكمْ في الجملة الثالثة مجزوم وعلامة جزمه السكون.

طالبة أخرى: ينظمْ في الجملة الرابعة مجزوم وعلامة جزمه السكون.

المدرسة: بوركتن.

طالبة: تمشِ في الجملة الخامسة فعل مضارع مجزوم وعلامة جزمه الكسرة.

المدرسة: هذا غير صحيح؛ لأنَّ المخطط الذي أمامكن لا يتضمن الكسرة، وعليه فالكسرة ليست علامة جزم وإنما علامة الجزم هنا حذف حرف العلة؛ لأنّ أصل الفعل تمشي، وعندما دخلت عليه لا الناهية قطعت الحرف (حرف العلة الياء) فأصبح الفعل مجزوم وعلامة جزمه حذف حرف العلة.

طالبة أخرى: علامة جزم الفعل المضارع ارَ في الجملة السادسة حذف حرف العلة؛ لأنّ أصل الفعل أرى.

المدرسة: بارك الله فيكِ. والآن لننظر إلى المثال الأخير فما أصل الفعل تيأسوا؟

طالبة: أصل الفعل تيأسون.

المدرسة: أحسنت؛ لكن ماذا حصل للفعل عندما دخلت عليه أداة الجزم؟

طالبة: حذفت النون.

المدرسة:- جيد؛ لأنَّ الفعل من الأفعال الخمسة وعندما تدخل أداة الجزم على هذه الأفعال تقطع النون أي تكون علامة الجزم حذف النون.

رابعاً: التلخيص

في هذه الخطوة تلخص المدرسة ما عرضته في المقدمة الشاملة والمقارنة التشبيهية على النحو الآتي:

والآن عزيزاتي الطالبات فالفعل المضارع يجزم بإحدى أدوات الجزم وهي (لم، ولام الأمر، ولا الناهية، ولما) وتكون علامة الجزم السكون إذا الفعل صحيح الآخر، وحذف النون إذا كان من الأفعال الخمسة، وحذف حرف العلة إذا كان معتل الآخر.

خامساً: التركيب والتجميع

تمسح المدرسة المخططات المدوّنة على السبورة، ثم تطلب من الطالبات رسم مخطط يوضحنْ فيه ادوات الجزم وعلامات الجزم.

سادساً: الخاتمة

- من تعطينا مثالاً عن فعل مضارع مجزوم معتل الآخر؟
- من تعطينا مثالاً عن فعل مضارع مجزوم صحيح الآخر؟
- ما علامات جزم الفعل المضارع المجزوم؟
- أعربي الفعل المضارع الوارد في قول الشاعر:-

لا تنــهِ عــن خلــق وتــأتي مثلــهُ   عــارٌ عليــكَ إذا فعلــتَ عظــيمُ

الواجب البيتيّ:

أكلف الطالبات بحلِّ التمرينات الموجودة في الكتاب المقرر.



8

الفصل الثامن

اتجاهات حديثة في تدريس الأدب والنصوص

الفصل الثامن

اتجاهات حديثة في تدريس الأدب والنصوص

أنموذج سكمان

قام العالم سكمان (Richard Suchman) في أوائل السبعينات من القرن العشرين في جامعة الينويز في الولايات المتحدة ببناء أنموذج للتعلم الاستقصائي لطلبة المرحلة الإعدادية وطبقة على مواد العلوم الطبيعية مثل الفيزياء والكيمياء، وذلك بتتبع خطوات ديوي بعد تطويرها إلى أسلوب للتدريس يقود الطالب إلى كفاية عالية من حل المشكلات أو الاستقصاء وتوصل سكمان إلى إن عملية الاستقصاء تتحقق في أثناء تدريس العلوم عندما يتاح للطلبة فرصة تكوين الفرضيات وجمع المعلومات لاختبارها بعد إن شاهدوا موقفا يتحدى فرضياتهم ويصل الطلبة للمعلومات عن الطريق الناقشة بالسؤال والجواب، وبإمكانهم تحويل فرضياتهم إلى أفعال في أي وقت إذ لا يقدم للطلبة شرحًا أو تفسيرا للموقف موضع النقاش ولا يحكم على فرضياتهم إنما يقودهم للتحكم على مفعوليتها ويتم هذا كله وسط جو من التجريب العملي ويرى سكمان في التعليم الاستقصائي :

1- إنّ الغاية الأساسية للاستقصاء هو توصيل الطالب للمفهوم العلمي الجديد من خلال البحث وتكوين الأفكار.

2- يصبح للمفهوم العلمي الجديد ذو معنى في حياته، لبيان إمكاناته في الاستنتاج وفاعلية تفكيره.

مراحل أنموذج سكمان:

المرحلة الأولى : (مرحلة عرض المشكلة أو الحدث ومواجهته)

وتتضمن الإجراءات الآتية :

- عرض المشكلة من قبل المعلم .
- توضيح أسلوب التدريب على التساؤل لاستعمالها.
- توضيح نمط الأسئلة المستخدمة (أسئلة نعم أو لا).
- ملائمة المشكلة للخصائص التطويرية للطلاب .
- إعداد مشكلات تستدعي التقصي والتساؤل .
- البدء بمشكلات بسيطة في الانتقال إلى مشكلات أكثر تعقيدا .
- اختبار أحداث أو قضايا تتعارض مع منطق لضمان استمرارية عملية التساؤل.
- تجنب معالجة المواضيع المألوفة أو التقليدية .
- تهيئة الجو المناسب لطرح عدد كبير من الأسئلة .
- زيادة قدرة الطلاب على طرح الأسئلة .

المرحلة الثانية : (مرحلة جمع البيانات والمعلومات):

وتتضمن ما يأتي :

- يتدرب الطلاب على الحصول على المعلومات حول الحدث أو الموقف ، عن طريق طرح الأسئلة على المعلم الذي بدوره يجيب (بنعم) أو (لا) .
- ينبغي على المعلم أن يستثير قدرة الطلاب للإسهام بعدد كبير من الأسئلة المتعددة والمتنوعة والمختلفة الاتجاه والموجهة نحو توفير قدر كاف من الخبرات والمعلومات .
- يتدرب الطلاب على استعمال استراتيجيات ذهنية مناسبة .

- يساعد المعلم الطلاب على التوصل إلى معلومات عن طريق التجريب والاختبار .
- يراعي المعلم استمرارية الطلاب في التجريب وجمع المعلومات وعدم وقوفهم عن المحاولة. يتدرب الطلاب على التجريب اعتمادا على ما طوروا من فرضية محددة قدر الإمكان .

المرحلة الثالثة : (مرحلة التجريب والاختبار)

وتضمن ما يأتي:

- الاسئلة التي يطرحها الطلاب تشكل الفرضيات الأولية .
- تصاغ هذه الفرضيات على صورة أسئلة وتحتمل الصواب والخطأ .
- اكتشاف المعارف الجديدة، معرفة ما يمكن بعد إحداث التغييرات للاكتشافات الجديدة .
- مساعدة الطلبة على تطوير فرضياتهم .
- ممارسة عمليات الضبط والتحكم بعناصر الموقف لاختبار الفرضية وتجريبها .
- مساعدة الطلاب على الانضباط وعدم القفز إلى النتائج بسرعة .
- زيادة الفرص أمام الطلاب للاختبار والتحقق .

المرحلة الرابعة : (مرحلة التفسير)

وتتضمن ما ياتي:

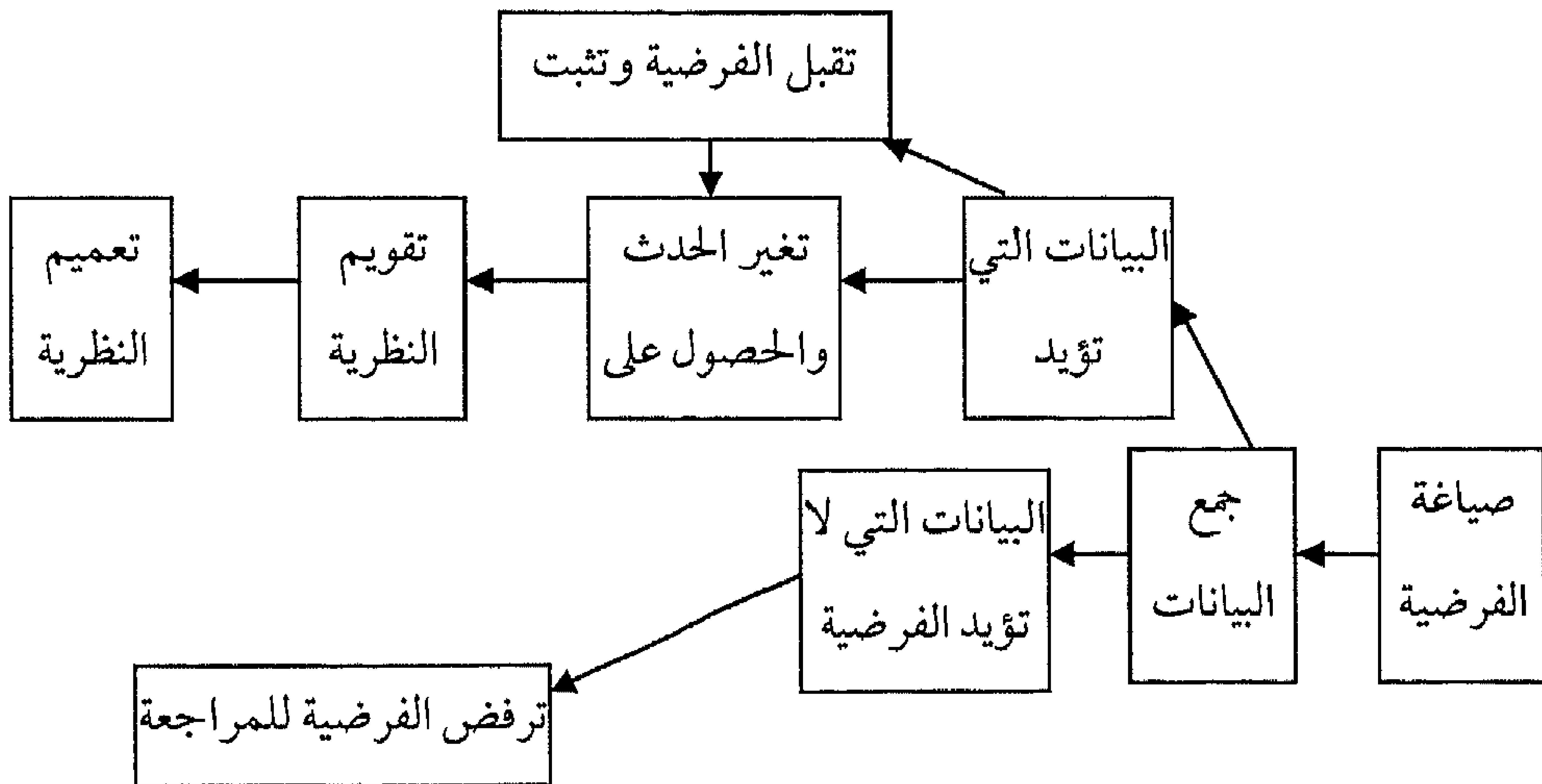
- يواجه الطلاب صعوبة في ردم الفجوة الذهنية بين المعلومات التي قاموا بجمعها وتقديم تفسير واضح .
- يطلب من الطلاب تقديم تفسيرات علمية ظاهرة موضوع المناقشة .
- يواجه الطلاب في هذه المرحلة مشكلة تكوين أفكار ، مبنية على العلاقة بين الأفكار أو الخبرات أو المعلومات المتوافرة والتفسير الصحيح المترتب على ذلك .

- يحتاج الطلاب إلى مواقف تدريبية تساعدهم على التمييز بين العلاقات او خصائص السببية (سبب ونتيجة) والارتباطية (شيء يرتبط لوجود علاقة مشتركة او خصائص متشابهة بينهما) .
- يحتاج الطلاب لتكثيف النظريات التي يطورونها منها ويشجعون على ضمها للوصول إلى نظرية تفسر الحدث .
- ويختتم هذا النشاط التدريبي على الاستقصاء بالمرحلة الخامسة .

المرحلة الخامسة : (عملية الاستقصاء):

وتتضمن ما ياتي:

- تدريب الطلاب على إجراء عمليات مرتبطة بالأسئلة التي تم طرحها والبيانات والمعلومات التي تم التوصل إليها، وأسلوب صياغة الفرضية وبناء النظرية .
- تدريب الطلاب على عملية ذهنية محددة مثل عملية التمييز الربط الاستدلال وإصدار الحكم على وفق معايير محددة .
- تدريب الطلاب على صياغة تعميمات تتعلق بالخبرات التي مروا بها أثناء ممارسة الاستقصاء الذهني.



المراحل الخمس لأنموذج سكمان الاستقصائي

مزايا أنموذج سكمان :

1- زيادة استثمار الطالب بما لديه من معارف وخبرات وأساليب للوصول إلى المعرفة المعلومات والخبرات التي يحتاجها .
2- تفعيل دور المتعلم في تفاعله مع الخبرات التي يواجهها
3- استثمار طاقات التعلم في الفهم والاستطلاع وزيادة الاستقصاء والتساؤل
4- فهم عمليات التفكير التي يجريها المتعلم ووعيها وتحليلها وتطويره .
5- زيادة نمو وتطور التعلم على وفق عناصر بيئته ومجتمعه
6- مساعدة المتعلم على توظيف الاستراتيجيات التعليمية والتفكيرية في مواقف تعليمية وحياتيه مختلفة .
7- تدريب الطلاب على ممارسة أسلوب العالم في التفكير فيما يواجهه من قضايا وأحداث .

مآخذ أنموذج سكمان:

1. لا تطبق على المستويات الدنيا في التفكير .
2. يحتاج من الطلبة بني معرفية سابقة لتقديم تفسيرات علمية ظاهرة موضوع المناقشة .
3. يحتاج الطلبة إلى مواقف تدريبية تساعدهم على التمييز بين العلاقات أو الخصائص السببية والارتباطية .

طُبق أنموذج سكمان في تخصص طرائق تدريس اللغة العربية، واستطاع الباحث توظيفه في تدريس مادة في مادة الأدب والنصوص [1].

1 – توفيق، أنور تقي،اثر أنموذجي ريجيليوث وسكمان في تحصيل مادة الأدب والنصوص وتنمية التذوق الأدبي لدى طلاب الصف الرابع العام، اطروحة دكتوراه غير منشورة،جامعة بغداد، العراق،2009م.

درس موضوع الشاعر (الفرزدق) باستعمال أنموذج سكمان

الصف والشعبةالمادة

اليوم والتاريخالحصة

الموضوع / الشاعر الفرزدق

خطوات الدرس :

اولا : التمهيد

يحاول المدرس إثارة دوافع الطلاب للدرس الجديد وتشويقهم له وذلك يؤكد أوجه الترابط بين الدرس الماضي والدرس الحالي فيقول : درستم في دروس سابقة الأدب في العصر الإسلامي ، وتناولتم نماذج من ذلك الأدب سواء ما يخص الشعر أم النثر بفنونه المختلفة من خطابة وكتابة ، وتعرفتم على شعر الفتوحات الإسلامية واثر القرآن في الأدب العربي لاسيما في اللغة والشعر ، واليوم نتناول الأدب في عصر آخر جاء بعد العصر الإسلامي إلا وهو العصر الأموي ، ونتطرق إلى شاعر من شعراء هذا العصر بأنه شاعر من شعراء النقائض وهو الشاعر البارع الفرزدق.

المدرس: ماذا تعني النقائض ؟

طالب : النقائض باب من أبواب الهجاء وهي أن ينظم الشاعر قصيدة في ذم شاعر آخر فيرد الشاعر بقصيدة بنفس الوزن والقافية .

المدرس: احسنت ، وشاعرنا اليوم هو احد شعراء النقائض .

ثانيا: القراءة الجهرية النموذجية للقصيدة

يقرأ (المدرس) القصيدة قراءة جهرية نموذجية وهذه خطوة مهمة؛ لأنها تذلل صعوبة قراءة الشعر وفهمه على الطلاب ، وهي ذات فائدة في ضبط القراءة المصورة للمعنى ليشعروا وجدانيا بالجمال الفني .

ثالثا: القراءة الصامتة للطلاب

يهيئ (المدرس) الجو الهادئ الصامت للطلاب في أثناء القراءة الصامتة، والغاية من هذه القراءة أن يترك المدرس الفرصة للطلاب لتلفظ الكلمات الصعبة والتدريب عليها .

رابعا: القراءة الجهرية الأولى للطلاب

يقرا عدد من الطلاب الجيدين النص قراءة جهرية، ويفضل أن يقرا الطالب الواحد عددا من الأبيات لا تتجاوز ثلاثة أو أربعة أبيات لفسح المجال أمام اكبر عدد ممكن من الطلاب لقراءة النص .

خامسا: شرح المفردات الصعبة

يسال المدرس الطلاب عن الكلمات الجديدة عليهم في النص ويحاولوا القيام بالتعرّف على معانيها ، وإذا لم يهتدوا إلى بعضها يحاول المدرس وبإشراكهم الكشف عنها في المعاجم وكتابتها على السبورة .

سادساً: تحليل القصيدة

المدرس : من يعرفنا بشاعرنا الفرزدق ؟

طالب : هو همّام بن غالب بن صعصة بن ناجية بن عقال وهو شاعر تميمي .

المدرس : جيد ، ومن يضيف ؟

طالب : قبيلته دارم من بني تميم ومهم بنو مجاشع .

المدرس : واين كانت تنزل قبيلة تميم ؟

طالب : تنزل شرق الجزيرة العربية ولها ايام كثيرة مع القبائل اليمنية ، والمُضرية ، والربعية .

المدرس: احسنتم. وما لقب الشاعر؟ وما الفنون الشعرية التي برز فيها الشاعر؟

طالب : لقب بالفرزدق ، وبرز في كثير من الفنون الشعرية .

المدرس : ولماذا لقب بالفرزدق وما هي تلك الفنون الكثيرة ؟

طالب : لقب الفرزدق بسبب شكله ، وفنونه هي الهجاء المدح والفخر .

طالب آخر : شكل وجهه وبرز في فن الفخر اكثر من بقية الفنون .

المدرس : وكيف كان شكل وجهه ؟

طالب : لقد كان شكل وجهه متجهماً لذلك سمي بالفرزدق .

المدرس : احسنتم . ولماذا برز الشاعر بفن الفخر اكثر من غيره ؟

طالب : طبيعة البيئة والقبيلة التي كان يعيشها الشاعر .

المدرس : وما المقصود من ذلك ؟

طالب : اقصد ان ما يتوافر في قبيلته وأفراد عائلته يشجعه على أن يبرز في هذا الفن دون غيره.

المدرس : وما الذي توافر في قبيلته وأفرادها حتى جعلته يبرز في هذا الفن ؟

طالب : لقد كان أبوه وجده أسيادا في قومهم .

المدرس : وماذا فعلوا ليفخر بهم ؟

طالب : كان جد الفرزدق كريماً .

المدرس : هل هناك أسباب أخرى ؟

طالب : نعم ، فقد كان جد الفرزدق يشتري الفتيات اللواتي كان أهلهنّ يهمّون بوأدهنَّ .

المدرس : هذا جيد وماذا ايضاً ؟

طالب : لازمت صفة الكرم والد الفرزدق (غالب) فكان أبوه ممن يتبارون بالكرم.

المدرس : ممتاز . وماذا يريد أن يبين الشاعر في البيتين الأول ، والثاني ؟

طالب : بين فخر الشاعر .

المدرس : فخره بماذا ؟

طالب : فخر بقومه .

المدرس : ما الصفة التي تلازم قومه ليفخر بهم .

طالب : يصفهم ذوو عزة .

المدرس : جيد ، وبماذا يفخر أيضًا ؟

طالب : يفخر بعددهم .

المدرس : وبماذا يشبه عددهم ؟

طالب : بعدد الحصى من الكثرة .

المدرس : وماذا تفعل الاقوام الأخرى أمام عددهم ؟

طالب : إن بقية الاقوام تهرع للتحالف معهم حماية واستجارة أو انهم يتحلفون ضدهم ليجتمعوا كلهم لصولة بني تميم .

المدرس : ممتاز ، وماذا يريد في البيت الثاني ؟

طالب : يستمر ليفخر بقومه فيقول انهم الأعز بين الناس .

المدرس : وهل هذا العز يقهر الآخرين ؟

طالب : نعم ، فان هذا العز قاهر لهم ؟

المدرس : ماذا يفعلوا عندما يطلب منهم الاذلاء العدل ؟

طالب : إنهم ينصفون الأذلاء .

المدرس : وما سبب إنصافهم الأذلاء ؟

طالب : تحلماً وكرماً على الرغم من قدرتهم على الفتك بهم .

المدرس : ممتاز . وما يريد في البيتين الثالث ، والرابع ؟

طالب : يستمر الشاعر بالفخر بقومه .

المدرس : وأين وجه الفخر في البيت الثالث ؟

طالب : يفخر بان الخلفاء من قومه .

المدرس : وماذا يعني هذا ؟

طالب : يعني إن الناس الذين يقيمون عندهم فأنهم يلتزمون الصمت .

المدرس : حسناً ، وما الذي يريد قوله في البيت الثالث ايضاً ؟

طالب : يريد أن يبين لا قدرة لأحد من الدخول إليهم إلا بعد الاستئذان من الخدم الذين يقيمون على بابهم .

المدرس : جيد ، وماذا يقصد في البيت الرابع ؟

طالب : انه يصور الذين في حضرة الخليفة .

المدرس : ما بهم ؟

طالب : انهم يقعدون حول الخليفة بطريقة خاصة .

المدرس : وما تلك الطريقة ؟

طالب : يجلسون خاشعين ولا تستطيع اعينهم أن تتحرك من الهيبة .

المدرس : ممتاز . وما يريد الشاعر في البيتين الخامس ، والسادس ؟

طالب : يبرّز الشاعر صورة الانتماء إذ يعتز ببيتين اللذين اجتمعت في رحابها كلمة المسلمين .

المدرس : احسنت ، واي بيتين هما ؟

طالب : بيت الله الحرام في مكة وبيت ايلياء أي بيت المقدس .

المدرس : جيد ، وماذا يريد في البيت السادس ؟

طالب : يستمر الشاعر بالفخر بقومه .

المدرس : حسنا ، وبما يفخر هنا ؟

طالب : يفخر إن لقومه اتساع الأرض فهم كثير وعددهم كإعداد الحصى ويفخر أن من قومنا السيد الراجع الكبير .

المدرس : احسنت . وماذا يقول الشاعر في البيتين السابع ، والثامن ؟

طالب : يصور الشاعر عملية الحج .

المدرس : وما بها عملية الحج ؟ وكيف يصورها الفرزدق ؟

طالب : يقول ان الخلفاء الذين من قومه في الحجيج يسير الناس وراءهم كيفما ساروا .

المدرس : وماذا ايضاً ؟

طالب : كذلك يصور أن الامرة بيد الخلفاء في الحج ، فعندما يشير إلى الناس في الحج ان يقفوا فانهم يقفوا من دون الخلفاء .

المدرس : احسنتم ، وهل من الممكن ان تحديد الأفعال في البيت الثامن ؟

طالب : نعم فهناك أكثر من فعل .

المدرس : حسناً ، واين هي تلك الافعال ؟

طالب : الافعال هي ترى ، سرْنا ، يسيرون ، وقفوا .

المدرس : جيد ، وما طبيعة هذه الأفعال من حيث الزمن ؟

طالب : الأول فعل مضارع ، الثاني فعل ماضٍ ، والثالث فعل مضارع ، والرابع فعل ماضٍ .

المدرس : حسنا ، وماذا تقولون في الفعل (ترى) ؟

طالب : فعل مضارع مرفوع وعلامة رفعة الضمة المقدرة على الالف منع من ظهورها التعذر .

المدرس : احسنتم ، وماذا تعربون الفعل (سرْنا) ؟

طالب : فعل ماضٍ مبني على السكون لاتصاله بناء المتكلمين (والناء) ضمير متصل مبني في محل رفع فاعل .

المدرس : احسنت ، وماذا يعرب الفعل (يسيرون) ؟

طالب : فعل مضارع مرفوع وعلامة رفعه ثبوت النون لانه من الافعال الخمسة وواو الجماعة ضمير متصل مبني في محل رفع فاعل .

المدرس : احسنت ، وكيف تعربون الفعل (وقفوا) ؟

طالب : فعل ماضٍ مبني على الضم لاتصاله بواو الجماعة والواو ضمير متصل مبني في محل رفع فاعل .

المدرس : وماذا يريد ان يبين الشاعر في البيتين التاسع ، والعاشر ؟

طالب : يستمر الشاعر بالفخر .

المدرس : وبماذا يفخر هنا ؟

طالب : يفخر بعدد قومه وعدّتهم فيصف العدة بأنها الألوف من الدروع ومن الرماح .

المدرس : احسنتم ، وماذا ايضاً ؟

طالب : يستمر الشاعر بالبيت فيفخر بكثرة عدد الخيل فيشبّه عدد خيل قومه من حيث الكثرة بعدد الجراد حينما يفرخ وكذلك يفخر بعدد الرجالة أي المشاة من قومه.

المدرس : احسنت ، وماذا أيضًا ؟

طالب : ويرى الشاعر في البيت العاشر ان أكرم الناس هم الأكثر عددا ومن شُهِرَ منهم بالكرم .

المدرس : احسنت . وماذا يريد الشاعر في البيت الأخير ؟

طالب : يستمر الشاعر في هذا البيت فيفخر بقومه .

المدرس : وكيف يفخر بهم هنا ؟

طالب : يفخر بصفتين عرف بهما قومه .

المدرس : وما تلك الصفتين ؟

طالب : العدد والمكارم الكثيرة التي وردت في البيت السابق .

المدرس : وماذا يقول في البيت كلّه ؟

طالب : يبين إن قومه عرفوا بالعدد الكثير والمكارم الكثيرة والحجاج يشهدون لهم بذلك .

المدرس : أحسنت . وهل من الممكن ان نقارن شاعرنا بشاعر جاهلي آخر عرف بالغرض الشعري نفسه ؟

طالب : نعم ، عمر بن كلثوم ؟

المدرس : وما وجه الشبه بينهما ؟

طالب : عُرفا بنفس الغرض الشعري .

المدرس :جيد وما هو الغرض الشعري ؟

طالب : الفخر والشعور القوي بالانتماء .

المدرس : احسنت ، وبماذا كان يفخر كل منهما ؟

طالب : يفخر كل منهما بقومه وعددهم وعدتهم ومكارم اخلاقهم .

المدرس : جيد . ومن منكم يعبر باسلوبه الخاص عن وجه التشابه بين شاعرنا وشعراء المعركة العراقية ؟

طالب : هنالك علاقة وطيدة بين شاعرنا وكل شاعر عراقي تربى في العراق .

المدرس : وما تلك العلاقة ؟

طالب : كل شاعر ينطلق من شعوره بالانتماء إلى الأرض التي تربى عليها وسيعبر بأسلوب صادق عن قوة وطنه وجيشه وقوة عدته .

المدرس : احسنت . وهل من الممكن ان تحديد الأفكار الرئيسة التي تناولها الفرزدق في قصيدته؟

طالب : أراد الشاعر أن يبيّن في قصيدته أفكارا عدة فقد ابتدأ بالمقدمة الغزلية .

المدرس : حسنا ، وماذا ايضا ؟

طالب : وكذلك فقد ارتفع صوته عاليا في الفخر بكثرة عدد قومه .

المدرس : جيد ، وماذا تقولون يا طلاب ؟

طالب : فضلا عن ما ذكرته زميلتي فأن الشاعر عبر في قصيدته عن شعوره بالانتماء ، وهو يعتز ببيت الله وبيت المقدس وتكلم عن تفوق قومه في كل شيء .

المدرس : احسنت . ومن يعطِ رأيه في القصيدة ؟ وهل برع الشاعر في تصوير ما يختلج في نفسه ؟

طالب : انها قصيدة رائعة .

المدرس : وأين تكمن الروعة ؟

طالب : الروعة في اخلاص الشاعر لقومه وابناء قبيلته .

المدرس : ومن يدعم هذا الرأي ؟

طالب : أنا اساند ما قاله زميلي فقد أبدع الشاعر بخياله في وصف ما يريد وصفه

المدرس : وأين نجد الإبداع ؟

طالب : له صور رائعة عندما يشبه عدد قومه بالحصى .

المدرس : وماذا ايضا ؟

طالب : وابدع في تشبيه الكثرة بعدد الجراد .

المدرس : جيد ، وهل لديكم أراء أخرى ؟

طالب : اساند كل رأي من أراء زملائي ، ولكن غاية الإبداع وروعة التصوير تكمن في حب الشاعر لارضه وقبيلته وقومه .

المدرس : احسنتم جميعا .

سابعاً: القراءة الجهرية الثانية للطلاب

وفيها قرا الطلاب اللذين لم يقرؤوا في القراءة الأولى مع التركيز على أن تكون القراءة بصوت واضح وشكل مضبوط .

ثامناً: التقويم والتلخيص

بعد الانتهاء من الدرس يقدم المدرسي توجيه بعض الاسئلة القصيرة للطلاب وذلك لمعرفة استيعابهم للدرس الجديد .

ومن هذه الاسئلة :

1- لماذا سمي بالفرزدق ؟

2- أي قبيلة ينتمي الشاعر ؟

3- بماذا شبة الشاعر كثرة عدد قومه ؟

تاسعاً: الواجب البيتي

ثمانية ابيات من قصيدة الشاعر الفرزدق في الدرس القادم .

طريقة العصف الذهني

تعددت تسميات العصف الذهني في الدراسات والأدبيات المتنوعة، منها، التفتق الذهنيّ أو القدح الذهنيّ، أو غصن الأفكار، وعصف الدماغ، وأمطار الدماغ، واستمطار الأفكار، والمفاكرة، وتدفق الأفكار، وتوليد الأفكار، والتوليد الفكري الجماعي، وإرجاء التقويم، والمحاكمة المؤجلة، ويُعدّ مصطلح العصف الذهنيّ أكثر استعمالاً وشيوعاً، إذ إنَّ أقربها للمعنى، فالعقل يعصف بالمشكلة ويفحصها ويمحصها بهدف التوصل إلى الحلول الإبداعيّة لها، إنّ طريقة العصف الذهنيّ إحدى طرائق تحفيز التفكير والإبداع الكثيرة التي تتجاوز في أمريكا أكثر من ثلاثين أسلوباً، وفي اليابان أكثر من مئة أسلوبٍ، من ضمنها الأساليب الأمريكية، ويستعمل العصف الذهنيّ كطريقة للتفكير الجماعيّ أو الفرديّ في حلِّ كثير من المشكلات العلمية والحياتية المختلفة، بقصد زيادة القدرات والعمليات الذهنية، ويعني تعبير العصف الذهنيّ : استعمال العقل في التصدي النشط للمشكلة، ومن أبرز أهداف هذه الإستراتيجية هي حلِّ المشكلات حلاً إبداعياً، وخلق مشكلات للخصم، وإيجاد مشكلات أو مشاريع

جديـدة، وتحفيـز التفكيـر وتدريبـه في إيجاد الحلول المتتالية إلى أن يصل أعلى مستوى في التفكير .

والمراد به إتاحة الفرصة للإنسان كي يفكر بعيداً عن أي ضغط أو مؤثر سلبيّ، ليُخرج كلَّ ما عنده بطلاقة تامة، بل قد لا يكتفي بإتاحة الفرصة، فيزاد على ذلك إيجاد نوع من الإثارة التي تحفّز التفكير الطليق التشعبيّ التباعديّ، والهدف من العملية هو كشف الإبداع الكامن، وإظهار الحل المبدع للمشكلة .

ظهرت طريقة العصف الذهني في الثلاثينيات من القرن المنصرم في عام (1938) تحديداً، وبرز العالم الأمريكي أوزبورن (Osborn) واشتهر باعتماده طريقة العصف الذهني في شؤون النشر والدعاية والاعلام بصيغة علمية من دون أن يحدد له أسساً نظرية وخطوات تطبيقية، وفي عام (1954) أسس أوزبورن مؤسسة التعليم الابداعي، إذ بدأ باستعمال هذا الأسلوب بنحوٍ منظم في تدريب الأفراد، والمجموعات على حل المشكلات بطريقة ابتكارية للتوصل إلى حلول جديدة للمشكلة، بعدها تمكن أوزبورن في عام (1955) من وضع القواعد والمبادئ المنظمة لكيفية أجراء العصف الذهني في كتابه الخيال التطبيقي، الذي حاول فيه أن يبين إن هذا الأسلوب يصلح للتطبيق في كثير من مجالات الحياة العملية والعلمية والإدارية والصناعية والحياتية، وللتدريب لغرض تنمية القدرات والعمليات الابداعية[1]، وفي العام نفسه أنشيء أول معهد لحل المشكلات الإبداعية في مدينة بانلو بنيويورك ولم يكن أوزبورن عالماً نفسياً، بل كان أحد العاملين في شؤون الدعاية والإعلان وكان من الرواد الذين استعملوا أسلوب الدعاية لاستعمال الأساليب الإبداعية في حل المشكلات المتعلقة بمجالات الدعاية والإعلان .

ثم طوّر اسلوبه في كتابه (Applied Imagination) الذي ظهر في طبعته الأولى عام (1957) حتى صار يقترن باسمه، وقد جاء تأسيسه لهذا الأسلوب عندما لم يكن

1- Fedman and Arnold, Danielc and Hughj: Managing Individual and Group Behavior in organizations , London : McGraw Hill International Book Company, 1983.

راضياً، بصفته رئيساً لوكالة نشر أمريكية مهمة ، عن الاجتماعات التي كانت تعقد من أجل شؤون النشر والطباعة فيها ، لذا فقد اتجه لتحضير أسلوب من أجل توليد الأفكار، وأن هذا الأسلوب يقوم على الفصل الاصطناعي بين إنتاج الأفكار من جهة وتقويمها ومحاكمتها (تطويرها وتعديلها) من جهة أخرى .

ولذلك فان هذا الأسلوب يُستعمل لإثارة الإبداع عند الأفراد والجماعات على حدٍ سواء، وانه يهدف إلى إنتاج قائمة من الأفكار التي سيتم تقويمها لاحقاً، وانه يُفيد تحفيز واطلاق القدرات الابداعية، وذكر أوزبورن بأن كثيراً من الشركات الأمريكية تبنّت هذا الأسلوب بعد أن أثبت فاعليته في الإنتاج؛ لأن هذا الأسلوب يؤدي إلى التحرر من القيود التي يفرضها الفكر أو الأساليب التقليدية التي تؤدي إلى إعاقة الابتكار، وتستعمل لإنتاج الأفكار المتتالية أو المتناوبة، وليس من أجل إيجاد الحلول للمشكلات الجديدة التي تسهم في معرفة ظاهرةٍ ما [1].

وهناك قواعد رئيسة للعصف الذهني أقترح بارنز[2] وزملاؤه أربع قواعد رئيسة مترتبة على المبدأين السابقين ومن الواجب اتباعها، لضمان الحصول على سيل من الأفكار الأصيلة لحل المشكلة المطروحة في الجلسة، وهذه القواعد هي :

1. ضرورة تجنب النقد :

مبدأ يرفض استبعاد الحكم المسبق أو النقد أو التقويم المستعمل في أثناء جلسات العصف الذهني، ومسؤولية تطبيق هذه القاعدة تقع على عاتق رئيس الجلسة الذي يُنَبِّه بدوره أيَّ طالب يُصدِرُ حكماً أو تعقيباً على أفكار غيره، كذلك تنبيه الطالب الذي يصدر الفكرة على أن يتخلى عن تقويمها بعد إصدارها ، أو محاولة ابداء حكم حولها بعد أن عبّر عنها، أو محاولته الاعتذار عنها، أو مطالبته بحذفها من بين الأفكار أو الحلول المقترحة التي يتم تسجيلها في اثناء الجلسة .

---

1 - Obsorn A. F. : Applied imagination , 3rd , Eci , New York , 1963

2 – المؤيد الأول لطريقة العصف الذهني وأول متبعيها وواضع قواعدها.

2. التأكيد على زيادة كمية الأفكار المطروحة : يُقصد بذلك أنه كلما زاد عدد الأفكار المقترحة من أعضاء الجماعة، كلما زاد احتمال قدر أكبر من الأفكار الأصيلة أو المعينة على الحل المبتكر للمشكلة ، وفي هذا الصدد يُشير كثير من الباحثين الى أن الطلاقة هي مصرف الابتكار .
3. اطلاق حرية التفكير والترحيب بالأفكار مهما كان نوعها : يُقصد بهذا المبدأ التحرر مما يعيق التفكير الابتكاري والترحيب بالأفكار كلها ، وذلك للوصول الى حالة من الاسترخاء ، فكلما كان المجال أكبر لاعطاء قدر من الحرية للطالب في التفكير في اعطاء حلول للمشكلة المعروضة - مهما تكن نوعية هذه الحلول أو مستواها، يتحصن الطلبة بكفايات عليا في توظيف قدراتهم على التخيل وتوليد الأفكار في ظل ظروف التحرر الكامل من ضغوط النقد والتقويم .
4. البناء على أفكار الآخرين وتطويرها: يُراد بهذا المبدأ أن الأفكار المطروحة ملكٌ للجميع ، وهذا يعني أنّ الأفكار المقترحة ليست حكراً على صاحبها ، وبذلك فأن رئيس الجلسة يشجع المشاركين على إثارة الحماس كي يزيدوا على أفكار الآخرين ، وأن يقدِّموا ما يمثّل تحسيناً أو تطويراً أو بلورةً لها ، إذ لأيِّ مشارك حق اقتباسها وتحويرها وتعديلها بالحذف والإضافة .

مزايا طريقة العصف الذهني :

1. يؤدي أسلوب العصف الذهني الى التحرر من القيود التي يفرضها الفكر،أو التي تفرضها الأساليب والطرائق التقليدية التي تؤدي الى إعاقة الابتكار .
2. يبني الثقة ويشجع الصراحة والانفتاح الذهني والاستعداد للتخيل والابداع
3. يظهر وجهات نظر عديدة ومختلفة قائمة على ردود فعل عاطفية وعقلية تجاه مشكلة معينة ، مما يكثر من البدائل المناسبة لحل كل مشكلة.
4. يلغي الحواجز التي تقف أمام القدرة الخلاّقة ، مما يساعد الطلبة على التفكير الإبداعي.

5. يقدم لنا وسيلة للتركيز على مدى الإحساس لموضوع المشكلة، مما يسرع في الوصول الى الحل.
6. يسهم في ديمقراطية العملية التعليمية وتولّد الحماسة للطلبة وإشعارهم بذواتهم وبقيمة أفكارهم.
7. يسهم في الإقلال من الخمول الفكري للطلبة.

مآخذ طريقة العصف الذهني :

1. تحتاج طريقة العصف الذهني إلى مستويات تفكير عالية كي يمكن للمتعلم من المواصلة في جمع إجاباته .
2. يُعد العصف الذهني اسلوباً فردياً وجماعياً على الرغم من أن اعداده هو بالأصل للعمل الجماعي ، كما انه يتجه الى نشاط الجماعات الصغيرة ، ولذلك فأن هذا الاسلوب يمكن ان يتجه في مسارين من التنظيم يمكن تطبيقه على الفرد أو على المؤسسة بكاملها.
3. انّ النتاج الفكري الابتكاري هو متولد عن طريق الإحتكاك بين الأفراد ، فان فكرة شخص ما تكون مستندة الى فكرة شخص آخر ، ولكن هذه الفرضية لا تنطبق على الأشخاص كلّهم ولا في الأحوال كلها ، حيث إنَّ هناك من يعارض هذه الفكرة .
4. تستغرق جلسة العصف الذهني عادةً من (15–60) دقيقة بمتوسط 30 دقيقة، أي أنها تحتاج إلى وقت كافٍ في تحقيق النتائج .
5. لا يعالج هذا الاسلوب أنواع المشكلات كلها التي تستلزم محاكمات عقلية أو التي تتطلب اتخاذ قرار ما .

طُبقت طريقة العصف الذهني في تخصص طرائق التدريس اللغة العربية، واستطاع الباحث توظيفها في تدريس مادة الأدب والنصوص[1] .

---

1 - قيس صباح ناصر الجبوري، أثر طريقة العصف الذهني في تحصيل مادة الأدب والنصوص وتنمية التفكير الابتكاري عند طلاب الصف الرابع الاعدادي، اطروحة دكتوراة، جامعة بغداد، كلية التربية / ابن رشد، العراق، 2004م.

درس أنموذجي لتدريس مادة الأدب والنصوص بأسلوب العصف الذهني

الصف والشعبة: اليوم والتاريخ:

الحصـــة: المادة : الأدب والنصوص

الموضوع : قصيدة للشاعر زهير بن أبي سلمى

خطوات الدرس :

1- التمهيد :

المدرس : في معرض دراستنا لشعر عصر ما قبل الإسلام ، سنتناول شعراء المعلقات، فمن هم شعراء المعلقات ؟

طالب : زهير بن أبي سُلْمى.

طالب اخر: طرفة بن العبد.

طالب اخر: امرؤ القيس .

طالب اخر: عمرو بن كلثوم ...

المدرس : والقصيدة التي سنقف عليها اليوم هي لشاعر من شعراء المعلقات ، وقد عاش في عصر ما قبل الإسلام ولم يدرك الإسلام ، وقد امتاز الشعر في ذلك العصر بوضوح المعنى والبعد عن الصنعة والتكلف ، إذ يصوّر لنا الحياة السائدة آنذاك والعادات والقيم والتقاليد والأعراف وأخلاق العرب مثل : الشجاعة ، الكرم ، المروءة ....الخ .

وشاعرنا من أسرة ولد الشعر فيها حيث أخذه عن أبيه وخاله ، وأختاه سلمى والخنساء شاعرتان . وعلّم أولاده الشعر فكانوا يرددونه لتنطبع أنفسهم على نظمه وصياغته . لقد قدّم لنا زهير من خلال صورة ممدوحَيه (هرم والحارث) الأنموذج الكامل من حيث الشجاعة والكرم والحلم والعفو عن المسيء في العشيرة والدفع

بالمعروف من القول وتجنّب الآثام والفواحش . واقترنت هذه الصورة المثالية للرجل الفاضل في شعره بكثير من الحلم والدعوة إلى مكارم الأخلاق .

2- العرض (توضيح المشكلة):

أ – قراءة المدرس الأنموذجية : يقرأ الباحث النص الموجود في كتاب الأدب والنصوص وتكون قراءته معبّرة ويتقن مخارج الحروف ، وهي مفيدة لتقويم ألسنة الطلاب وتجويد إلقائهم .

ب – القراءة الجهرية لبعض الطلاب : يقرأ الطلاب الذين يجيدون القراءة نطقاً وإلقاءً قراءةً جهرية لشدّ انتباه بقية الطلاب ومتابعتهم للقراءة الصحيحة .

ج- شرح المفردات الصعبة : أمثال : يميناً ، عقوق ، مأثم .... .

د – إيضاح المعنى العام للقصيدة :

المدرس: النص الذي قرأناه لزهير، يروي لنا قصة حروب داحس والغبراء التي أنهكت القبائل العربية آنذاك، ولذلك فهو يمدح السيدين من العرب تحمّلا مسؤولية دفع ديّات القتلى إلى ذويهم لإيقاف نار الحرب، فزهير أشاد بهما في معلقته لقيامهم بهذا الفعل النبيل، وقد حمله إعجابه على الإشادة بالسلم فكان صوتاً يجابه فكرة الثأر ويخرج على المألوف من تأجيج أسبابه متجاوزاً ما درج عليه الشعراء فانضمّ إلى مجموعة الأصوات الداعية إلى السلم .

وحين أعلن السيدان الكريمان بأنهما سيتحمّلان ديات القتلى وافق ذلك حادث، هو أن الحصين بن ضمضم قتل عبسياً ثأراً لأخيه هرم بن ضمضم وكان قتله ورد بن حابس العبسي، فثارت عبس وشهرت سيوفها تريد أن تعيد الحرب وسرعان ما تقدم الحارث بـ (مئة) من الإبل فقبلوا الديّة ودخلوا في الصلح وانتهت الحرب ، وقد أشرقت في معانيه صورة الإحساس بنزعة الخير ، وإيمانه بقدرة الإنسان على تجاوز الحالات السلبية ، إن فعل السيدين (هرم والحارث) سيظل عبق شذاه يعطّر صفحات التأريخ لما فيه من تقوية الروابط بين أبناء العروبة والدعوة إلى الاتحاد والمعاونة بين أبناء

العمومة من العرب لصدّ الأعداء الطامعين في أراضيهم وخيراتهم ولهدم كل ما يربط فيما بينهم ، وهذا دأب الأعداء في كل وقت، واليوم نرى الأعداء يتربّصون بالعراق وبأهله وخيراته وعظيم إرثه الحضاري، وأبناء عمومته من العرب يتفرّجون غير مبالين بما يحدث على عكس ما حمله أجدادهم الذين يروي لنا التأريخ والأدب عن صفاتهم وخصالهم التي اشتهروا بها بين الأمم ومنها : النخوة والإيثار والوفاء والكرم ...الخ .

3- طرح الأسئلة أو المشكلات وتصوّر الحلول والمقترحات:

س : كما أوضحنا بأن الغرض الرئيس للقصيدة هو المدح ، فأين تجدون مواضع المدح في القصيدة ؟

ج : الحلول المقترحة على سبيل المثال لا الحصر :

طالب: لنعم السيدان وجدتما

طالب آخر: يستبح كنزاً من المجد

طالب آخر: تداركتما عبساً وذبيان بعدما

طالب آخر: عليا معد

طالب آخر: على خير موطن ، عظيمين ، هديتما

طالب آخر: نسلم ، يعظم

س : وردت (قد) في القصيدة . فما معناها ؟

ج : الحلول المقترحة:

طالب : قد حرف يسبق الفعل

طالب آخر: قد حرف نصب

طالب آخر: قد حرف تحقيق

طالب آخر: قد حرف نفي

طالب آخر: قد حرف تقليل

طالب آخر: قد حرف جر

طالب آخر: قد اسم

طالب آخر: قد حرف تحقيق لأنه سبق الفعل الماضي

التقويم : قد ، حرف يسبق الفعل الماضي أو المضارع وهو هنا حرف تحقيق؛ لأنه سبق الفعل الماضي .

س : ماذا قصد بالبيت في قوله (فأقسمت بالبيت) ؟

ج : الحلول المقترحة:

طالب : البيت الحرام

طالب آخر: البيت العتيق

طالب آخر: مكة المكرمة

طالب آخر: البيت المعمور

طالب آخر: البيت الشعري

طالب آخر: بكـــة

طالب آخر: بيت الشاعر

طالب آخر: بيت الله الحرام

التقويم : بيت الله الحرام في مكة المكرمة وله مسميات أخرى ، بكة ، البيت العتيق.

س : لقد دعا الإسلام إلى إصلاح ذات البين ، فهل ورد نصّ قرآني أو حديث نبوي شريف بهذا الشأن ؟

ج : الحلول:

طالب : قال تعالى: ﴿وَتَعَاوَنُوا۟ عَلَى ٱلْبِرِّ وَٱلتَّقْوَىٰ ۖ وَلَا تَعَاوَنُوا۟ عَلَى ٱلْإِثْمِ وَٱلْعُدْوَٰنِ ۚ وَٱتَّقُوا۟ ٱللَّهَ ۖ إِنَّ ٱللَّهَ شَدِيدُ ٱلْعِقَابِ﴾ {المائدة/ 2}

طالب آخر: قال تعالى : ﴿ لَّا خَيْرَ فِي كَثِيرٍ مِّن نَّجْوَىٰهُمْ إِلَّا مَنْ أَمَرَ بِصَدَقَةٍ أَوْ مَعْرُوفٍ أَوْ إِصْلَٰحٍۭ بَيْنَ ٱلنَّاسِ ۚ وَمَن يَفْعَلْ ذَٰلِكَ ٱبْتِغَآءَ مَرْضَاتِ ٱللَّهِ فَسَوْفَ نُؤْتِيهِ أَجْرًا عَظِيمًا ﴾ {النساء/ 114}

طالب آخر: قال تعالى : ﴿ وَٱللَّهُ يَعْلَمُ ٱلْمُفْسِدَ مِنَ ٱلْمُصْلِحِ ﴾ {البقرة/ 220}

التقويم : كلها صحيحة .

س : ما معنى يميناً ؟

ج : الحلول المقترحة:

طالب : من اليمين (اسم جهة)

طالب آخر: قسماً

طالب آخر: أقسم

طالب آخر: الحلف

طالب آخر: طلب القسمة

التقويم : القسم أو الحلف

س : ما نوع الفعل (تفانوا) ؟ وما معناه ؟

ج : الحلول المقترحة:

طالب : من الفناء وهو الموت

طالب آخر: أي أفنى واحد الآخر

طالب آخر: يدل على المشاركة على وزن تفاعل

طالب آخر: اشتركوا

طالب آخر: قتلوا بعضهم بعضاً

طالب آخر: دخلوا الحرب سوياً

التقويم : الفعل على وزن تفاعل الذي يدل على المشاركة ، أما معناه فهو المشاركة في دخول الحرب والموت سوياً .

س : هل دعا ديننا الإسلامي إلى السلام ؟

ج : الحلول:

طالب : نعم يا أستاذ ، فاسم الله تعالى هو السلام .

طالب آخر: ورد ذلك في القرآن الكريم ، قال تعالى: ﴿ هُوَ ٱللَّهُ ٱلَّذِى لَآ إِلَٰهَ إِلَّا هُوَ ٱلْمَلِكُ ٱلْقُدُّوسُ ٱلسَّلَٰمُ ٱلْمُؤْمِنُ ٱلْمُهَيْمِنُ ٱلْعَزِيزُ ٱلْجَبَّارُ ٱلْمُتَكَبِّرُ ۚ سُبْحَٰنَ ٱللَّهِ عَمَّا يُشْرِكُونَ ﴾ {الحشر/ 23}.

طالب آخر: قال تعالى: ﴿ يَهْدِى بِهِ ٱللَّهُ مَنِ ٱتَّبَعَ رِضْوَٰنَهُۥ سُبُلَ ٱلسَّلَٰمِ ﴾ {المائدة/ 16}.

طالب آخر: قال تعالى : ﴿ لَهُمْ دَارُ ٱلسَّلَٰمِ عِندَ رَبِّهِمْ ﴾ {الأنعام/ 127}.

طالب آخر: قال تعالى : ﴿ وَٱللَّهُ يَدْعُوٓا۟ إِلَىٰ دَارِ ٱلسَّلَٰمِ وَيَهْدِى مَن يَشَآءُ إِلَىٰ صِرَٰطٍ مُّسْتَقِيمٍ ﴾ {يونس/ 25} .

التقويم : دعا ديننا الإسلامي إلى السلام وفي ذلك وردت نصوص كثيرة ذكرتم بعضها ، والأخرى منها قوله تعالى : ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓا۟ إِذَا ضَرَبْتُمْ فِى سَبِيلِ ٱللَّهِ فَتَبَيَّنُوا۟ وَلَا تَقُولُوا۟ لِمَنْ أَلْقَىٰٓ إِلَيْكُمُ ٱلسَّلَٰمَ لَسْتَ مُؤْمِنًا ﴾ {النساء/ 94}.

وقوله تعالى : ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ ٱدْخُلُوا۟ فِى ٱلسِّلْمِ كَآفَّةً وَلَا تَتَّبِعُوا۟ خُطُوَٰتِ ٱلشَّيْطَٰنِ ۚ إِنَّهُۥ لَكُمْ عَدُوٌّ مُّبِينٌ ﴾ {البقرة/ 208}.

وقوله تعالى: ﴿ فَلَا تَهِنُوا۟ وَتَدْعُوٓا۟ إِلَى ٱلسَّلْمِ وَأَنتُمُ ٱلْأَعْلَوْنَ وَٱللَّهُ مَعَكُمْ وَلَن يَتِرَكُمْ أَعْمَٰلَكُمْ ﴾ {محمد/ 35}.

وقوله تعالى : ﴿ فَإِن لَّمْ يَعْتَزِلُوكُمْ وَيُلْقُوٓا۟ إِلَيْكُمُ ٱلسَّلَمَ وَيَكُفُّوٓا۟ أَيْدِيَهُمْ فَخُذُوهُمْ وَٱقْتُلُوهُمْ حَيْثُ ثَقِفْتُمُوهُمْ ﴾ {النساء/ 91}.

س : ما معنى الكلوم ؟ وهل وردت في نص قرآني أو حديث نبوي شريف ؟

ج : الحلول:

طالب : الكلوم هي الكلام

طالب آخر: هي الكلمات

طالب آخر: قال تعالى : ﴿ مِّنَ ٱلَّذِينَ هَادُواْ يُحَرِّفُونَ ٱلْكَلِمَ عَن مَّوَاضِعِهِۦ ﴾ {النساء/ 46} .

طالب آخر: قال تعالى: ﴿ مَن كَانَ يُرِيدُ ٱلْعِزَّةَ فَلِلَّهِ ٱلْعِزَّةُ جَمِيعًاۚ إِلَيْهِ يَصْعَدُ ٱلْكَلِمُ ٱلطَّيِّبُ وَٱلْعَمَلُ ٱلصَّٰلِحُ يَرْفَعُهُۥ ﴾ {فاطر/ 10} .

طالب آخر: يقول الرسول صلى الله عليه وسلّم: "ما من مكلوم يُكلم في سبيل الله إلاّ جاء يوم القيامة وكُلُمُه يدمى، اللون لون دم، والريح ريح مسك".

طالب آخر: الكلوم هي الجروح ومفردها كُلُم .

التقويم : الكُلوم هي الجروح والنص المطابق هو ما جاء عن الرسول صلى الله عليه وسلم وليست الكُلوم كلاماً.

س : يقول الشاعر في عجز البيت السابع : ومن يستبح كنزاً من المجد يعظم، ما نوع من ؟ وما إعرابها ؟

ج : الحلول المقترحة:

طالب : من اسم موصول.

طالب آخر: حرف نصب.

طالب آخر : اسم شرط .

طالب آخر: حرف جر.

طالب آخر: جازمة.

طالب آخر: مبتدأ ،

طالب آخر: خبر.

طالب آخر: مرفوعة .

طالب آخر : في محل رفع .

طالب آخر: مفعول به مقدم.

طالب آخر: هي وما بعدها شبه جملة.

التقويم : من اسم شرط جازم مبني على السكون في محل رفع مبتدأ وفعل الشرط وجوابه في محل رفع خبر .

س : ماذا أراد الشاعر بالكنز ؟

ج : الحلول المقترحة:

طالب : المال .

طالب آخر : النقود.

طالب آخر : المتاع .

طالب آخر: الذكر الطيب .

طالب آخر: ديات القتلى .

طالب آخر: الفعل الحسن .

طالب آخر: المعروف.

طالب اخر: إصلاح ذات البين .

طالب آخر: الجود.

طالب آخر: الكرم.

طالب آخر : المروءة .

التقويم : الكنز هو المعروف وما يتضمنه من جود وفعل طيب وليس المال .

س : ما علامة إعراب الفعل يعظم ؟ ولماذا كُسر ؟

ج : الحلول المقترحة:

طالب : يعظم فعل مضارع مرفوع .

طالب آخر : مضارع منصوب.

طالب آخر: فعل ماض.

طالب آخر : مضارع مجزوم.

طالب آخر : فعل أمر .

طالب آخر: مجزوم بالسكون .

طالب آخر : مجرور بالكسرة .

طالب آخر: كُسر موافقة لروي القصيدة .

التقويم : فعل مضارع مجزوم ب(من) وهو جواب الشرط وكسر موافقة لروي القصيدة.

س : ما الدروس المستقاة من النص ؟

ج : الحلول المقترحة:

طالب: عرفنا بعض صفات العرب ومنها: الكرم، ونكران الذات، والمروءة ... الخ.

طالب آخر: الدعوة إلى السلام العادل المشرّف الذي نادى به العرب قبل الإسلام وينادي به العراق اليوم .

التقويم : كل ما تقدم صحيح .

4– التقويم:

ورد التقويم بعد كل سؤال وجهه الباحث إلى الطلاب وتعددت الإجابات وذلك لئلا يكون بعداً بين الإجابة والتغذية الراجعة ، فبعد تسجيل الحلول المقترحة من الطلاب على السبورة يتم تقويم الطلاب للحلول المطروحة بطلب من الباحث ويثبت الصحيح منها مع المحافظة على عنصري العصف الذهني وهما :

أ – الحرية في تدفق وتوليد الأفكار .

ب – إرجاء الحكم والنقد بعد كل سؤال .

يكون وقت التقويم ضمن الوقت المحدد لطرح الأسئلة والحلول.

5 – **تحديد الواجب البيتي :**

أ – وذلك بحفظ الأبيات واجباً للدرس القادم وبيان طريقة الحفظ ، الجزئية أو الكلية ...الخ

ب – كتابة مقالة عن المعروف الذي أسداه المصلحان إلى القبيلتين في حقن دماء العرب .

ج- حفظ معاني الكلمات ومعرفة مناسبة القصيدة وحياة الشاعر .

أنموذج التعلم البنائي

ورد هذا الأنموذج بأسماء مختلفة في العديد من الدراسات ، منها: أنموذج التعلم البنائي، أو أنموذج المنحى البنائي في التعليم.

ازداد الاهتمام في الآونة الأخيرة بالعلوم كافة، ونتيجة لهذا ازداد الاهتمام بكيفية إكساب الطلاب المعلومات والمفاهيم بطريقة وظيفية تساعدهم على تطبيق العلوم في الحياة، وظهرت عدة فلسفات حديثة تعد كل منها أساساً لطرائق تدريس تستعمل في العملية التعليمية ، ومن هذه الفلسفات (الفلسفة البنائية) التي يشتق منها عدة طرائق تدريسية مختلفة ، تقوم عليها عدة نماذج تعليمية متنوعة.

ويذكر أن البنائية مبنية على فكرة أن الأشخاص يتعلمون من طريق تأسيس المعرفة الجديدة بنحوٍ فاعل، أكثر مما يتعلمونه من طريق تلقينهم للمعلومات، وفضلا عن هذا فإن " النظرية البنائية " تؤكد أن الأشخاص يتعلمون بفاعلية معينة عندما يقومون بأنفسهم بتكوين نتائج ذات معنى.

وتعد النظرية السلوكية والنظرية البنائية أبرز نظريتين من النظريات التربوية ويعد " سكنر " رائداً للنظرية السلوكية في حين يعد " بياجيه " رائدا للنظرية البنائية، وقد أفادت كلا النظريتين الباحثين والدارسين السيكولوجيين والتربويين ودفعت الممارسين العمليين إلى السعي للإفادة منهما في تطوير الأداء التربوي بنحوٍ كبير.

إنّ نظرية التعلم البنائية (أو التكوينية) من أكثر النظريات أهمية والتي أحدثت ثورة عميقة في الأدبيات التربوية الحديثة لاسيما مع جان بياجيه، الذي حاول انطلاقا من دراساته المتميزة في علم نفس الطفل النمائي أن يمدنا بعدة مبادئ ومفاهيم معرفية علمية وحديثة طورت الممارسة التربوية. حينما طبق النتائج المعرفية لعلم النفس النمائي على مشروعه الأبستيمي (الأبستمولوجيا التكوينية).

والبنائية مدرسة أسسها العالم النفسى (فيلهيلم فونت) التي تُعرِّف وظيفة علم النفس بأنها تحليل الخبرة الشعورية أو الوعي إلى عناصره الأساسية لمعرفة العلاقة بين هذه العناصر المختلفة ، أي أن طريقة البحث هذه هي الطريقة نفسها التي يستعملها الكيميائي أو الفيزيائي في فحص ماهية طبيعة مكونات الخبرة الشعورية مثل الأحاسيس والمشاعر والخيالات . وهكذا ركزت المدرسة البنائية على دراسة موضوع الحس والإدراك في مجالات البصر والحس ، ومن أجل ذلك استعملوا طريقة في البحث ، وهي طريقة الإستبطان التي تعني التأصل/ الملاحظة الذاتية لخبرة الفرد الذاتية [1].

فالبنائية نظرة إلى المعرفة على أنها لا يمكن أن توجد خارج الفرد، فهي متسلسلة موجودة في ذات المتعلم إلا إنها تبنى على واقع وتحدث نتيجة البناء العقلي الإيجابي، وأن الإدراك ينتج من طريق التفاعل بين المعرفة المسبقة المتراكمة والمعرفة الجديدة ويحدث لها ثبات من طريق التكرار والممارسة، كما تفترض حدوث توازن وعلاقات بين الأفكار بدلاً من تكوين أفكار جديدة، أي أن نمو المفاهيم أفضل من تكوين المفهوم؛ لأنها تأتي تدريجية ومناسبة للنمو العقلي الموجود عند الفرد .

---

1 – ويكيبيديا : مدرسة البنائية في علم النفس ، أكتوبر ، 2006 م . http//www.wikibedia.org

تستند النظرية البنائية للمعرفة وعملية التعلم الى افتراضات أساسية من أبرزها:

الافتراض الأول : إنّ الفرد يبني المعرفة ولا يكتسبها بصورة سلبية من الآخرين، وهذا الافتراض يشتمل على عدة نقاط مهمة تتصل بعملية اكتساب المعرفة وهي:

أ- الفرد يبني المعرفة الخاصة به بنفسه أي أنه يكون نشطاً وفعالاً في أثناء عملية التعلم، فالمعنى يتشكل داخل عقل المتعلم، نتيجة لتفاعل حواسه في العالم الخارجي.

ب- المفاهيم والأفكار والمبادئ تنتقل من فرد لآخر كما هي ، فالمستقبل لمن يبني لنفسه معنى خاص، فتكسبه تلك المعلومات معنى ذاتياً.

وعلى ذلك فإننا لا نستطيع أن نضع الأفكار في عقول الطلاب بل يجب أن يبنوا المعاني الخاصة بهم .

الافتراض الثاني : إن وظيفة العملية المعرفية هي التكيف مع تنظيم العالم التجريبي وليس اكتشاف الحقيقة المطلقة ، فاكتساب المعرفة يتم من خلال التكيف مع الخبرات الجديدة التي نواجهها والمحيطة بنا في البيئة، إذ يستعمل المتعلم أفكاره السابقة في فهم واستيعاب الخبرات الجديدة واستيعابها ويظل البناء المعرفي للمتعلم متزنا ما دامت الخبرة تتفق مع توقعات المتعلم ولا سيما خبراته السابقة إذ يدمج الخبرة الجديدة ضمن المعرفة الموجودة عنده ، أو يقع في حيرة عند حدوث تناقض بين ما عنده في البنيـــة المعرفية والخبرة الجديدة مما يدفعه لتعديل البناء المعرفي بحيث يستوعب الخبرة الجديدة.

الافتراض الثالث : المعرفة القبليـة للمتعـلم شـرط أساسي لبناء التعلم ذي المعنى، فالخبرة هي المحور الأساسي لمعرفة الفرد ، لذا فالمعنى المتكون عند المتعلم يتأثر بخبراته السابقة كما يتأثر بالسياق الذي يكتسب فيه هذا المعنى ، فالطالب يستعمل معلوماته ومعارفه في بناء المعرفة الجديدة التي يقتنع بها ، والمدرس لا يستطيع أن يدرس المعرفة ويتوقع استيعابها بوساطة طلابه ، ولكن يجب أن يوفق بينها وبين معارف طلابه السابقة لتحدث عملية الفهم والاستيعاب.

الافتراض الرابع : إنّ النمو المفاهيمي ينتج من خلال التفاوض الاجتماعي مع الآخرين ، فالفرد لا يبني معرفته عن العالم المحيط من خلال أنشطته الذاتية ولكن المعرفة يتم بناؤها من خلال التفاوض الاجتماعي مع الآخرين في بيئة تعاونية فمن خلال مناقشة الفرد لما وصل إليه من معاني مع الآخرين تتعدل هذه المعاني عند الفرد في ضوء ما يسفر عنه التفاوض بينه وبينهم[1].

وحدد ميرل وجونز (Meril & Jones,1996) هذه الافتراضات بما يأتي:

- التعلم البنائي (Constructed Learning) : ويعنى أن المعرفة تبنى من الخبرة ، والتعلم عملية بنائية .
- التفسير الشخصي (Personal inter Predation) : ويعني أنه لا توجد نتائج واقعية ومشتركة ، والتعلم هو نتاج للتفسير الشخصي للخبرة.
- التعلم عملية نشطة (Active Learning) : ويعنى أن التعلم عملية نشطة ينمو فيها المعنى على أساس الخبرة .
- التعلم عملية تعاونية (Co-operative Learning) : ويعني أن دور التعلم هو الارتقاء بالتعاون مع المجالات الأخرى .
- تحديد التعلم (Learning Situated) : ويعني أن التعلم لابدَّ أن يحدث فى بيئة واقعية .
- تكامل الاختبارات (Testing Integrated) : ويعنى أن الاختبار لابد أن يكون متكاملاً مع المهمة الموضوعة له ، وليس نشاطاً قائماً بذاته .

مزايا أنموذج التعلم البنائي:

1. تجعل المتعلمين مبدعين، إذ تؤكد الدور الناقد للخبرة.
2. تشجع البحث والاستقصاء عند المتعلمين .

---

1 – عزازي، سامح : افتراضات النظرية البنائية واستعمالها فى تدريس الرياضيات ، يوليو ، 2004م.

3. تؤكد حب الاستطلاع عند المتعلمين .
4. تأخذ الأنموذج العقلي للمتعلم في الحسبان وتهتم في سؤال كيف يتعلم الطلاب
5. تعمل على استعمال المصطلحات الآتية (التنبؤ، والإبداع، والتحليل) وهي أُسس العملية التعليمية وغايتها.
6. تضع المتعلمين في مواقف حقيقية .
7. يجعل المتعلم محور العملية التعليمية من طريق تفعيل دوره، فالمتعلم يكتشف ويبحث وينفذ الأنشطة.
8. يعطي للمتعلم فرصة تمثيل دور العلماء؛ وهذا ينمي عنده الاتجاه الإيجابي نحو العلم والعلماء، ونحو المجتمع ومختلفة قضاياه ومشكلاته.
9. يوفر للمتعلم الفرصة لممارسة عمليات العلم الأساسية والمتكاملة.
10. يتيح للمتعلم فرصة المناقشة والحوار مع زملائه المتعلمين أو مع المدرس؛ مما يساعد على نمو لغة الحوار السليمة لديه وجعله نشطا.
11. يربط أنموذج التعلم البنائي بين العلم والتكنولوجيا، مما يعطي المتعلمين فرصة لرؤية أهمية العلم فيما يخصّ المجتمع ودور العلم في حل مشكلات المجتمع.
12. يجعل المتعلمين يفكرون بطريقة علمية؛ وهذا يساعد على تنمية التفكير العلمي لديهم.
13. يتيح للمتعلمين الفرصة للتفكير في أكبر عدد ممكن من الحلول للمشكلة الواحدة؛ مما يشجع على استعمال التفكير الإبداعي، وبالنتيجة تنميته عند الطلاب.
14. يشجع أنموذج التعلم البنائي على العمل في مجموعات والتعلم التعاوني؛ مما يساعد على تنمية روح التعاون والعمل كفريق واحد لدى المتعلمين.

مآخذ الأنموذج البنائي:

1. إنها تقدم تفسيرات مختلفة للأسئلة : من يصنع المعرفة ؟ وكيف يحدث ذلك ؟ وعلى أي أساس تعد المعرفة الفردية أو الاجتماعية صحيحة ؟
2. لا تقدم البنائية دوراً محدداً للمعلم في أثناء التدريس، ولكنها تجذب الانتباه إلى أفكار الطلاب في أثناء عملية التدريس .
3. إن تطبيق البنائية في مجال التعليم والتعلم يتطلب أن يوفر المدرس بيئة التعليم المناسبة من حيث توفير خبرات تعليمية لعمليات بناء المعرفة، توفير خبرات من وجهات نظر متعددة.
4. ينبغي أن يكون المتعلم نشط في أثناء عملية التعلم، واجتماعي لا يعيش بمفرده يبنى المعرفة من طريق وسط اجتماعي يساعده، ومبدع خاصة إذا هُيئت له الظروف المساعدة على الإبداع واكتشاف العلاقات وبناء المعرفة بنفسه.
5. التعلم البنائي امتلاك المتعلم لمهارات التفكير الأساسية كي يستطيع طرح تساؤلاته ويحاول البحث عن إجابات لها وإجراء تكامل بين المعلومات المختلفة للحصول على فهم أعمق له .
6. التعلم البنائي يعتمد بدرجة أساسية على الفهم، فالطلاب القادرون على الفهم يفيدون من الأنواع المناسبة من الخبرات التي يوفرها لهم المدرس التي تمكنهم من تقييم تفكيرهم وتفكير الآخرين، ويساعدهم ذلك بدرجة كبيرة على بناء معرفتهم بأنفسهم .

طُبق درس أنموذج التعلم البنائي في تخصص طرائق تدريس اللغة العربية، واستطاعت الباحثة توظيفه في مادة الأدب والنصوص [1].

---

1 – الفياض، تماضر حميد مهدي، فاعلية أنموذج على وفق النظريّة البنائيّة في تنمية المهارات الأدبيّة لدى طالبات الصف الخامس الأدبيّ، اطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة بغداد/ كلية التربية ، العراق .

درس انموذجي لتدريس موضوع الشاعر (أبو تمام الطائي) على وفق أنموذج التعلم البنائي

اليوم : التاريخ :

الدرس : المادة :

الموضوع / أبو تمام الطائي

خطوات الدرس :

يتم إعداد الدروس في المواد الدراسية على وفق الأنموذج البنائي بإتباع الخطوات الآتية :

1. مرحلة الدعوة (عرض المشكلة)

إذ ينطلق الدرس من مشكلة متصلة بالمتعلمين ، أو بعض الأسئلة التي تدعو الطلاب للتفكير ومراجعة المعلومات ، وعلى النحو التي :

المدرسة (الباحثة) : من تذكر لنا اسم شاعرنا (ابو تمام) ؟

طالبة : حبيب بن اوس .

المدرسة : ما اصله ؟

طالبة : عربي الأصل .

المدرسة : ما نسبه ؟

طالبة : طائي النسب .

المدرسة : في أي سنة ولد الشاعر ؟

طالبة : سنة 190 هـ .

المدرسة : اين ولد الشاعر ابو تمام ؟

طالبة : ولد (بجاسم) أحدى القرى القريبة من دمشق سنة 190 هـ .

المدرسة : لماذا انتقل شاعرنا الى مصر ؟

طالبة : للتزود بالمعرفة وطلب العلم .

المدرسة : بعد أن صار ابو تمام شاعرا مرموقا ، اين ذهب ؟

طالبة : تردد الى حاضرة الخلافة بغداد .

المدرسة : بم كان يتميز شاعرنا ؟

طالبة : كان أكثر الشعراء حفظاً للشعر العربي .

المدرسة : توزع شعره في الفنون المعروفة ، فما الفنون الشعرية التي ابدع فيها اكثر من غيرها؟

طالبة : كان المديح على رأس هذه الفنون .

المدرسة : جيد وبعد ؟

طالبة : الرثاء .

طالبة أخرى : الوصف .

المدرسة : احسنتنّ ، لماذا اختلف النقاد والأدباء في شعر ابي تمام اختلافا لا نظير له ، ووضعت فيه الرسائل والكتب وكثرت فيه الآراء والأقوال ؟

طالبة : لأنه نحا مناحي جديدة .

المدرسة : ما هذه المناحي ؟

طالبة : ظهرت في شعره دقة المعاني والغوص على الأفكار.

المدرسة : جيد وماذا بعد ؟

طالبة : اتهم بالغموض لأنه تأثر بما رفد به عقله من علوم العصر ولاسيما الفلسفة.

المدرسة : جيد ، وماذا بعد ؟

طالبة : أولع بالبديع وشغف به حتى كاد يعم شعره وتفنن فيه تفنناً عجيباً حتى كاد ينسب ابتداعه إليه .

المدرسة : أحسنت ، ومن تضيف ؟

طالبة : أكثر من الاستعارات الجديدة وأكثر من ضرب الأمثال.

المدرسة : ومن أثاره المطبوعة : ديوانه ، وكتاب الحماسة.

جيد والآن لتتعاون طالبتان في تدوين ما كتبتنّ على السبورة وإملائه على الأخريات .

وتقوم طالبتان لوضع ملخص للمعلومات السابقة التي وردت في الإجابات المختلفة على السبورة ، وتنقل الطالبات الأخريات الملخص في دفاترهنّ .

الملخص

أبو تمام الطائي

حبيب بن اوس عربي الأصل ، طائي النسب ، ولد (بجاسم) أحدى القرى القريبة من دمشق سنة 190 هـ ، من أسرة ميسورة الحال ، ونشأ في كنه والديه، ثم انتقل الى مصر للتزود بالمعرفة وطلب الرفد . وكان يسقي الماء في جامع الفسطاط ويسقي العلم والمعرفة ، وانه لم ينل ما كان ينشده ويبتغيه فرجع الى بلده.

وبعد أن صار شاعرا مرموقا تردد إلى حاضرة الخلافة (بغداد) وخالط الأدباء واتصل بالمعتصم وكان الخليفة معجبا به ، فقربه وأكرمه . وفضل في آخر أيامه أن يتولى عملا يجعله أكثر استقراراً فرضي بأن يكون على بريد الموصل حتى وفاته في سنة 231هـ.

وقد قبل على معارف العصر _ وهي كثيرة ومتنوعة ، ينهل منها ما يشاء فكان أكثر الشعراء حفظاً للشعر العربي ، وتوزع شعره في الفنون المعروفة ، وكان المديح على رأس هذه الفنون.

وكان الرثاء من الفنون التي اشتهر بها وتفوق ، ولاسيما مراثيه للقادة العرب التي صور فيها مآثرهم وجهادهم وحماسهم .

وكان الوصف أكثر الفنون التي برع فيها الشاعر وأكثر منها وكانت أوصافه للمعارك الحربية سجلا حافلا وتاريخا صادقا وهو من اجل هذا يعد أكثر الشعراء وصفاً في هذا المجال كما يعد – في هذا الفن – الممهد لغيره من الشعراء .

وقد اختلف في شعره النقاد والأدباء اختلافا لا نظير له ، ووضعت فيه الرسائل والكتب وكثرت فيه الآراء والأقوال . لأنه نحا مناحي جديدة ، منها :

1. ظهرت في شعره دقة المعاني والغوص على الأفكار.
2. اتهم بالغموض لأنه تأثر بما رفد به عقله من علوم العصر ولاسيما الفلسفة.
3. أولع بالبديع وشغف به حتى كاد يعم شعره وتفنن فيه تفنناً عجيباً حتى كاد ينسب ابتداعه إليه .
4. أكثر من الاستعارات الجديدة وأكثر من ضرب الأمثال.

ومن آثاره المطبوعة :

1. ديوانه.
2. كتاب الحماسة.

2. مرحلة الاستكشاف :

في هذه المرحلة توازن الطالبات أفكارهن ومعلوماتهنّ السابقة ، وفي هذه المرحلة يتم تحليل القصيدة موضوع الدرس .

تقرأ إحدى الطالبات البيتين الأول والثاني بصوت واضح ومسموع :

1- السيف اصدق أنباء من الكتب في حده الحد بين الجد واللعب

2- بيض الصفائح لا سود الصحائففي متونهن جلاء الشك والريب

وتختار المدرسة طالبة لشرح المفردات التي ترى أنها تحتاج الى شرح وتوضيح لغوي في البيت الأول ، وطالبة أخرى للبيت الثاني :

طالبة :

أنباء : جمع نبأ ، وهو الخبر .

في حده : أي حد السيف .

الحد: الحاجز الذي يفصل بين الشيئين .

طالبة أخرى :

الصفائح : جمع صفيحة وهو السيف .

المدرسة : أحسنتما ، والآن من تستطيع أن تحلل لنا البيتين الأول والثاني ؟

طالبة : في البيتين الأول والثاني يهجم الشاعر هجوما عنيفا على من حاول ثني المعتصم من المنجمين عن التعرض للروم ومهاجمتهم في عقر دارهم .

مستهزئاً بهم وساخرا منهم ومغلبا القوة على العقل ، فالسيف الذي يمثل القوة هو الحد الفاصل بين الحق والباطل ، وهو الذي يكشف ما يعتور النفوس من شكوك ، ويجلو ما يخامر القلوب من ظنون .

المدرسة : جيد ، والان ننتقل الى البيتين الثالث والرابع ، مَنْ تستطيع قراءتهما ؟

طالبة :

3- والعلم في شهب الارماح لامعةبين الخميسين لا في السبعة الشهب

4- فتح الفتوح تعالى أن يحيط به نظم من الشعر أو نثر من الخطب

المدرسة : وما معنى شهب الارماح ؟

طالبة : شهب جمع شهاب ، وارماح وجمع رمح .

المدرسة : جيد وما معنى أحاط به ؟

طالبة : أدركه من جميع نواحيه .

المدرسة : جيد ، وما معنى الخميس ؟

طالبة : الخميس هو الجيش ، وهو متوزع بين خمس فرق : المقدمة ، والقلب ، والميمنة ، والميسرة ، والساقة .

المدرسة : أحسنت ، وما معنى السبعة الشهب ؟

طالبة : هي زحل ، والمشتري ، والمريخ ، والشمس ، والزهرة ، وعطارد ، والقمر .

المدرسة : جيد والآن من تستطيع أن تشرح لنا البيتين الثالث والرابع ؟

طالبة : في البيتين الثالث والرابع يبين الشاعر أن العلم الحقيقي يكمن في لمعان الأسنة ، حين يلتقي الجيشان في حومة الوغى لاما يتردد في تخريف المنجمين وطوالع .

وان هذا الفتح – فتح عمورية – عظيماً رائعاً ، حتى ليتعذر على الشعر مهما برع، والنثر مهما جود أن يدرك كنه عظمته أو يوفيه حقه ، لأنه ابعد مدى من أن يدرك وصفه أو يحاط به .

المدرسة : احسنتنّ جميعا ، والآن من تقرا لنا البيتين الخامس والسادس ؟

طالبة :

5- فتح تفتح أبواب السماء لـــه وتبرز الأرض في أثوابها القشب

6- يا يوم وقعة عمورية انصرفتمنك المنى حفلا معسولة الحلب

المدرسة : جيد وما معنى تفتح أبواب السماء ؟

طالبة : أي بالغيث والرحمة .

المدرسة : جيد ، وما معنى انصرفت ؟

طالبة : انكفأت ، مالت ورجعت .

المدرسة : جيد ، وما معنى تبرز ؟

طالبة : تظهر بعد خفاء .

المدرسة : جيد ، وما معنى حفلا ؟

طالبة : جمع حافل ، أي أمتلا ضرعها باللبن .

المدرسة : جيد ، وما معنى القشب ؟

طالبة : جمع قشيب وهو الجديد .

المدرسة : جيد ، وما معنى المعسولة ؟

طالبة : اعتقد التي فيها العسل .

المدرسة : جيد ، وما المقصود بالحلب ؟

طالبة : ما حلب من اللبن .

المدرسة : جيد ، والآن من تحلل لنا البيتين الخامس والسادس ؟

طالبة : في البيتين الخامس والسادس يبين الشاعر أن في هذا اليوم اشتركت السماء والأرض في إظهار البهجة والحبور لهذا الفتح العظيم ، فتفتحت أبواب السماء بالغيث والرحمة ، وظهرت الأرض مختالة بأثوابها الجدد .

ووقف الشاعر إزاء هذا اليوم مخاطبا له قائلا:

وأنت يا أيها اليوم العظيم ، يوم عمورية قد حققت كل ما كان يصبى إليه من الأحلام الجميلة، والأماني الكبيرة وهاجم أبطال العروبة والإسلام يعودون مظفرين، وقد افعمت نفوسهم بالأماني الحلوة المعسولة .

المدرسة : احسنتنّ جميعا ، والآن من تقرا لنا البيتين السابع والثامن .

طالبة :

7- أبقيت جد بني الإسلام في صعد   والمشـركين ودار الشرك في صـبب

8- أم لهم لو رجوا أن تفتدى جعلوا   فـــداءها كـــل أم بـــرة وأب

المدرسة : جيد ، من تستطيع أن تشرح لنا معنى كلمة الجد ؟

طالبة : الجد هنا هو الحظ .

المدرسة : جيد ، وما معنى تفتدى ؟

طالبة : قدم الفدية من نفسه ، يقال افتدى منه بكذا : تحاماه به .

المدرسة : جيد ، وما معنى الصعد ؟

طالبة : الصعد هو العالي من الأرض .

المدرسة : جيد ، وما معنى البرة ؟

طالبة : البرة تعني الصالحة .

المدرسة : جيد ، وما معنى الصبب ؟

طالبة : نقيض الصعد ، فالصبب هو المنخفض .

المدرسة : جيد ، ومن تستطيع أن تشرح لنا معنى البيتين السابع والثامن ؟

طالبة : في البيتين السابع والثامن يبين الشاعر انه يوم عظيم لأنه رفعت به حظ المسلمين عاليا شامخا ، وخفضت شأن المشركين وشركهم وجعلته أسفل سافلين ، لقد كانت (عمورية) هذه عظيمة الأهمية في نفوس الأعداء ، فهي أمهم التي تجمعهم وتضمهم ، ومن اجل هذا لو استطاعوا إنقاذهم مما ألم بها لبذلوا في سبيل ذلك كل أم رؤوم لهم .

وهكذا يكون العمل مع الأبيات المتبقية :

9- أتتهم الكربة السوداء سادرة — منها وكان اسمها فراجة الكرب

10- لقد تركت أمير المؤمنين بها — للنار يوما ذليل الصخر والخشب

11-غادرت فيها بهيم الليل وهو الضحى — يشله وسطها صبح من اللهب

12- حتى كأن جلابيب الدجى رغبت — عن لونها وكأن الشمس لم تغب

13- ضوء من النار والظلماء عاكفة — وظلمة من الدخان في ضحى شحب

14- فالشمس طالعة من ذا وقد أفلت — والشمس واجبة من ذا ولم تجب

3. مرحلة اقتراح التفسيرات والحلول وتقديمها:

وفي هذه المرحلة تقدم الطالبات ما وجدنه جدير بالذكر مما تعلمنه في الخطوة السابقة من مقترحات وإضافات وتوضيحات وشروح وموازنات .

وهنا تطلب المدرسة من إحدى الطالبة إعطاء وجهة نظرها في القصيدة وتحليلها.

طالبة :

أبيات القصيدة واضحة الدلالة على ما أراده الشاعر منها فليس هنا غموض ولا التواء ، ولا ما يدعوا إلى اللبس مع أنّ الشاعر كثيرا ما كان يغوص على الأفكار العميقة والمعاني التي قد تستغلق على الكثيرين ، وأصبحت قصيدته أنشودة حربية تترنم بها الأجيال ، كلما أدلّهم خطب ما ، والسبب هو الفرح الغامر الصادق الذي كان يشعر به أبو تمام عند انتصار العرب في هذه الحرب .

المدرسة : جيد ، وتطلب من طالبة أخرى رأيها في الوصف والأخيلة التي استعملها الشاعر في قصيدته .

طالبة :

الوصف والأخيلة في رفد المعاني وعرضها وإمدادها بالصور الملائمة، واضحة هي الأخرى، ولاسيما في الوصف الدقيق للحريق الذي عمّ الرجاء المدينة، واستمر طويلا فقد أمدت بصور شتى ومعان كثيرة في هذا المجال.

4. مرحلة اتخاذ القرار (حل المشكلة):

ويتم في هذه الخطوة الوصول إلى الحل المناسب للمشكلة وتنفيذه ، من طريق الفهم المتكامل للقصيدة ، وطرح الأسئلة التقويمية التي ترمي تعرف المدرسة مدى فهم الطالبات للدرس .

المدرسة: هل استعان الشاعر بالبديع ؟

طالبة : لقد استعان أبو تمام بالبديع الذي عرف به، وأكثر منه ، حتى اخذ عليه بعضهم تكلّفه فيه في بناء قصيدته .

المدرسة : وهل استعمل شاعرنا البديع هنا بتكلّف ؟

طالبة : لقد استعمل ابو تمام البديع في هذه القصيدة استعمالا خفيفا ، لا يبدو عليه اثر الكلفة أو التعقيد كالمطابقة بين الجد واللعب .

المدرسة : جيد ، وأين استعمله أيضا ؟

طالبة : بيض وسود .

المدرسة : جيد ، وأين استعمله أيضا ؟

طالبة : الليل والنهار .

المدرسة : جيد ، وأين استعمله أيضا ؟

طالبة : الظلام والنار .

المدرسة : جيد ، وأين استعمل المجانسة ؟

طالبة : بدا ذلك في مجانسته بين حده والحد ، وكذلك الصفائح والصحائف.

المدرسة : جيد ، والفنون البلاغية الأخرى كالاستعارة والتشبيه ، ماذا عنها ؟

طالبة : الاستعارة والتشبيه لم يجنح فيهما إلى الغرابة التي لم يعهد أمثالها قبله كاستعارة (الأبواب القشب) للأرض ، واستعارة (الجلابيب) للدجى .

طالبة أخرى : اما التشبيه فيظهر في تشبيه الليل وقد توقدت فيه النيران بالضحى.

المدرسة : جيد ، وأين ظهرت عاطفة الشاعر ؟

طالبة : إنّ عاطفة الشاعر الصادقة سرت في ثنايا كل كلمة من كلمات الأبيات ، وقد أكسبتها قوة ، وزادتها حرارة ومن اجل كل ما تقدم فان هذه القصيدة التي منها هذه الأبيات تعد ملحمة من ملاحم الشاعر بل عدها بعضهم أم ملاحمه.

وتوجه المدرسة في نهاية الدرس الطالبات الى عدد من المصادر المتوفرة في مكتبة المدرسة للاستزادة من المعلومات ، ومنها كتاب الدكتور شاهين عطية (ديوان أبي تمام)، وكتاب الدكتور قاسم البصري (الموازنة بين أبي تمام والبحتري للآمدي) ، وكتاب ابو تمام وقضية التجديد في الشعر للدكتور عبده بدوي .

ومن ثم تكلف المدرسة الطالبات بحفظ ثمانية ابيات من القصيدة للدرس القادم، وتعطيهنّ عددا من الأسئلة التي ينبغي عليهنّ الإجابة عنها في البيت ، وتثبيت الإجابات في دفاترهنّ ، ومنها :

1- عرفي بالشاعر أبا تمام الطائي ؟
2- ما الأغراض الشعرية التي أمتاز بها ؟
3- ما آثاره المطبوعة ؟
4- في أي الأبيات يبين الشاعر ان العلم الحقيقي يكمن في لمعان الأسنة ؟

استراتيجية الشكل (V)

تعد خريطة المفاهيم للشكل (V) علامة إبداع صنعتها يد جوين (Gowin,1977) وذلك لتوضيح العلاقة بين المفاهيم المتضمنة في المادة الدراسية، إذ يرى نوفاك وجوين (Gowin Novak&) إن خريطة الشكل (V) قد نجحت في الدراسة العلمية، إذ تعمل الخريطة على تجميع المفاهيم والمبادئ لبناء هيكل مفاهيمي لما تم تعلمه، فهو بذلك يعمل كجسر معرفي للمعلومات الجديدة وتساعد الطالب على فهم طبيعة المعرفة وكيفية تنميتها .

ولو دققنا في هذا الشكل لنجد إنه إحدى تطبيقات أفكار (أوزبل) في التعلم ذي المعنى، وتعود بدايات ظهور الشكل (V) إلى فترة السبعينات، وقد أوضح العالم " بوب جوين" لتمثل العناصر الابستمولوجية المتضمنة في بنية المعرفة، والابستمولوجية تعني نظرية المعرفة أو علم المعرفة وهي فرع من فروع الفلسفة التي تتعامل مع طبيعة المعرفة وبنيتها .

والشكل (V) نوع من مخطط مفاهيمي على شكل (7) باللغة العربية او الحرف (V) باللغة الانكليزية ، ليساعد المتعلم على الربط بين الجانبين العلمي والنظري فيما يتصل بالتعامل مع الحوادث والظواهر ، أي مساعدة المتعلمين على فهم عملية انشاء المعرفة .

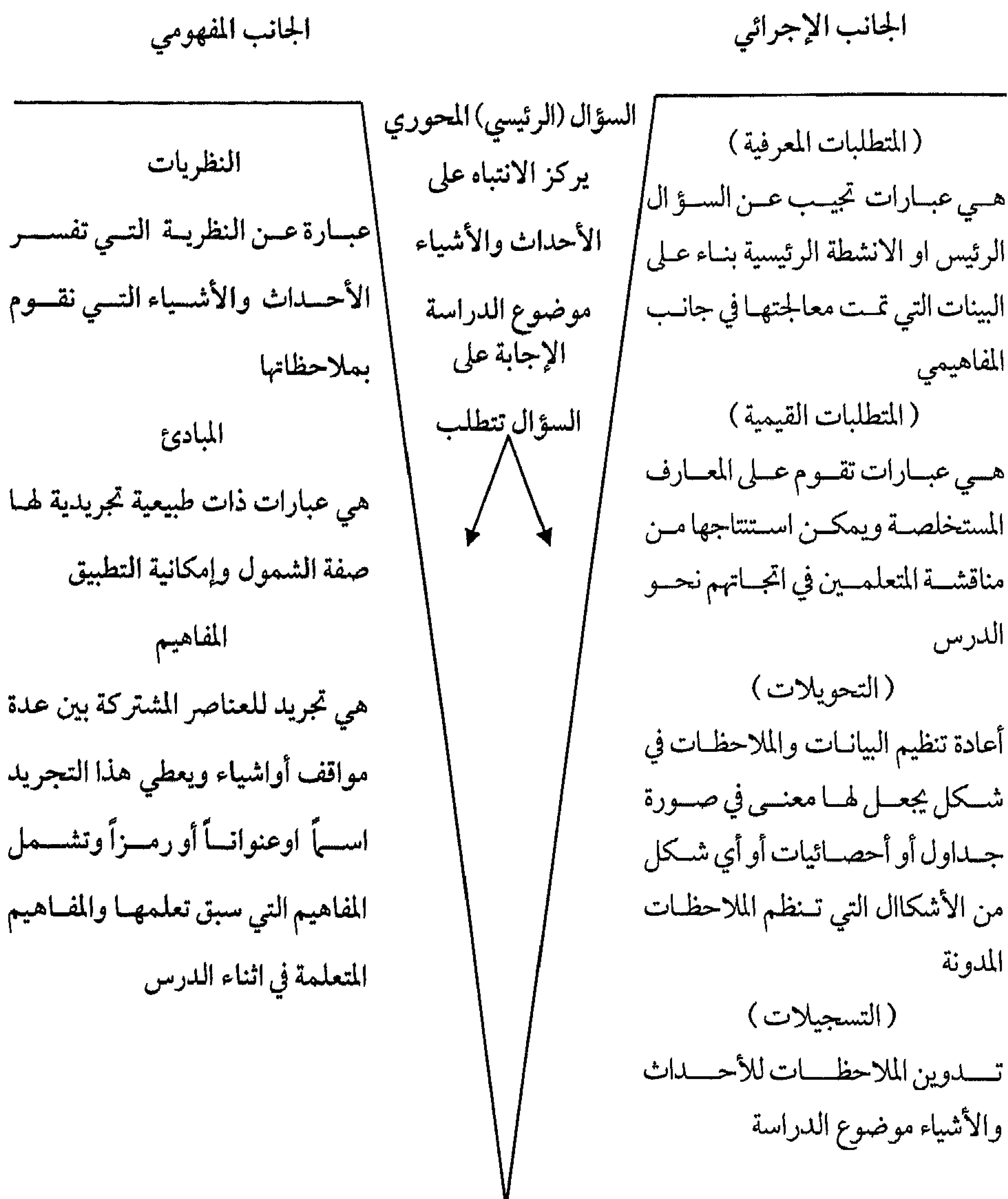
وتعدّ استراتيجية الشكل (V) بناء لوسائل بصرية ترتبط الناحية الاجرائية لأي نشاط مثل العمل المعلمي بالنواحي المفاهيمية المتضمنة فيه ، وبذلك يكتسب الجانب العلمي معنى حينما يرتبط بالنسبة المعرفية السابقة للمتعلم[1].

مكونات استراتيجيات الشكل (V):

صمم (Gowin , 1981) استراتيجية الشكل (V) وكيفية تفاعل عناصرها على النحو الآتي:

تتكون استراتيجية الشكل (V) من جانبين احدهما مفاهيمي (تفكيري) والآخر عملي متمثلا بالطريقة، تكتب الأحداث والأشياء في أسفل الشكل (V) عند نقطة الالتقاط كالوسائل التعليمية التي سيتم استخدامها في الدرس كالمجهر أو الخرائط أو السلايدات، ويكتب على الجهة اليمنى من الشكل (V) ما يعرف بالجانب العلمي الطرائقي، (المتطلبات المعرفية المتطلبات القيمية والتسجيلات والتحويلات) ويكتب على الجهة اليسرى من الشكل (V) ما يعرف بالجانب التفكيري (النظريات، والمبادئ، والمفاهيم الجديدة) ويكتب الى الأعلى وسط الشكل (V) السؤال أو الأسئلة الموجهة للمتعلم والتي تكون على الأكثر غير مباشرة ويتم التفاعل بين الجهة اليمنى واليسرى من الشكل (V) في ضوء السؤال أو الأسئلة الموجهة.

1- Esiopu Gledyso , Soyipo _ Kola (1995) : "Effest of Consept And Vee Mappings Under Three Learning Models On Student Continuing an Achievement In Ecology and Genetice" . Journal OF Reserch In Science Teaching Vol ., 32 . Nc : App 7195 :



شكل توضيحي يبين مكونات الشكل (V)

مزايا استراتيجية الشكل (V):

1- ترتيب وتسلسل أفكار الطلاب وذلك بتحديده لعناصر جانبي أنموذج الشكل (V).
2- تفيد المدرس في التخطيط لدروسه وذلك بتحديده للنقاط التي يرتبها ويبدأ بها درسه.
3- تفيد المدرس كوسيلة ايضاح تساعده على توضيح مفاهيم الدرس.
4- تستعمل لربط الجانب المفاهيمي (النظري) بالجانب الإجرائي (التطبيقي).
5- تفيد الطلبة في بناء المعرفة وتسلسل المفاهيم وتمثيلها مع بعضها مما يحقق الفهم والاستيعاب.
6- يمكن استعمالها في عمل الدراسات البحثية وتفيد في توجيه احتياجات الطلبة للتعلم الصحيح.
7- تعد أداة تعليمية، فهي تفيد في تحليل المصادر الأولية للمعلومات وصولاً إلى تخطيط تعليمي ملائم، وتفيد في حل مشكلة التسلسل المعرفي من خلال تحديد المفاهيم والمبادئ المطلوبة لإدراك وفهم الأحداث والأشياء موضوع الدراسة وتقديمها بطريقة متسلسلة عند عمل التسجيلات والتحويلات.
8- تستعمل في القراءة الناقدة للبحوث المقترحة في مختلف المجالات .
9- تعد أداة للتقويم ، فهي تعبر عن قيمة المعرفة والحكم على هذه القيمة ، فالحكم هنا على تعلم الطالب يكون من خلال تغطية عناصر (V) وليس بلغة تحصيله وقدرته على التمييز والربط وبناء المفاهيم الأساسية للمادة بطريقة متسلسة توضح تفاعل العناصر المختلفة وتكامل وظيفة العناصر المختلفة للشكل (V) ، وبالتالي لا يتجه التقويم نحو التبويب والتصنيف، بل يتجه نحو الحصول على معلومات عن نوع البناء المفاهيمي للطلبة.
10- تعد أداة لتحليل استجابات المتعلمين أثناء المقابلات الشخصية.

مآخذ استراتيجية الشكل (V):

1- فهم المدرس والطلبة لمكونات الشكل (V) وكيفية بنائها، الأمر الذي يحتاج لتدريب كل منها على استعمالها من طريق النشاطات المعملية حتى تصبح مألوفة لهما.

2- ينبغي توافر خلفية أو بنية معرفية ذات كفاية عالية ومنظمة بصورة جيدة لدى المتعلمين تسمح ببناء الجانب المفهومي من الشكل (V) وتساعدهم على استنتاج المتطلبات المعرفية.

3- يتمكن المتعلم من الملاحظة والقياس والتصنيف والتنبؤ والاستنتاج وتحديد المشكلات وفرض الفروض وتفسير البيانات والتي تمكن الطلاب من القيام بالتسجيلات وإجراء التحويلات المطلوبة.

4- توافر المواد والأجهزة والخرائط ... وسواها حتى يتمكن الطلبة من القيام بالنشاطات المطلوبة بصورة فعلية ومن ثم تتبع السؤال الرئيسي لغرض البحث عن إجابة عنه.

5- لا يمكن استعمالها للمستويات الدنيا للتفكير ؛ لأنها تحتاج إلى مستويات عالية في عمليات الربط والفهم بين الأفكار.

6- تحتاج إلى مدرس كفء كي يخطط للدرس جيدًا ويبذل جهد لإتمام الخطة التدريسية .

وقد طُبّقت استراتيجية الشكل (V) في تخصص طرائق التدريس اللغة العربية، واستطاع الباحث توظيفها في تدريس مادة الأدب والنصوص [1].

---

1 – داخل، سماء تركي ، أثر أنموذج الشكل (V) في تحصيل مادة الأدب والنصوص للصف الرابع الإعدادي، بحث منشور في مجلة العميد / كربلاء ، 2012م.

درس أنموذجي لتدريس مادة الأدب والنصوص على وفق استراتيجية الشكلV

الدرس :   اليوم :

المادة : الأدب والنصوص   الموضوع: امرؤ القيس

خطوات الدرس:

أولا: التمهيد

المدرس: أعزائي الطلبة، اليوم سنتحدث عن أحد شعراء المعلقات المشهورين، بعدما تحدثنا عن معنى المعلقات أبرز شعراءها، اليوم نأخذ انموذجًا منهم وهو (امرؤ القيس)، وسندرس ابرز القابه والكنى، ومعرفة خصال قصيدته، وذلك من طريق كتابة السؤال الآتي :

ثانيا: السؤال الرئيس

س: من هو امرؤ القيس، وما الالقاب التي لقب بها، وماذا أراد الشاعر في قصيدته؟

هو حندج بين حجر بن الحارث من شعراء كنده وآمرؤ القيس لقب من ألقابه، ينتهي نسبه إلى بيت عريق من بيوتها، ولد في بني أسد فنال حظه من فصاحتها وشب في كنف قبيلة وفرت له أسباب النعيم وهيأت له عوامل البراعة في قول الشعر، واشتهر الشاعر بأسماء كثيرة منها حندجًا، وعديًا، ومُلَيكة .

ثالثاً: الأحداث والأشياء

الأحداث : المدرس : يوجه الطلاب إلى تسجيل أبرز مميزات شعره :

1. من أوائل الشعراء الذين وصل إلينا شعرهم ناضجًا مؤتلف الأجزاء لفظًا ومعنىً.
2. تقترب أوصافه من من بيئته وتعبر تشبيهاته عن الحقائق الحسية التي يراها .

3. لم يترك فناً من فنون الشعر التي اقتضتها حياته إلا ذهب إليه .
4. ولج في باب الغزل فأمعن فيه، وكذلك الوصف فقد كان له مذهب حسن لما يثيره في نفسه من ذكريات، وتسجيل المجد في شعره .

الأشياء : المدرس : لماذا ظهرت هذا الميزات في شعر امرؤ القيس ؟

طالب : وذلك لرحلة الشاعر الشاقة في تسجيل المجد فكانت حالة أخرى التي ظل ينشدها في قصائده ويسعى إليها في نزوعه الكبير لاستعادة مآثر مملكته كنده العربية.

رابعا: الجانب المفهومي التفكيري

المدرس : أي من الطلاب يستطيع أن يبين الوصف الموجود في القصيدة ؟

طالب : في وصفه الليل ، ورحلة الصيد .

المدرس : احسنت : ولو قرئنا القصيدة اين نجد ذلك الوصف ؟

طالب آخر: أما الليل فنجده في بيت الشعر :

وليل كموج البحر أرخى سدولهُعلي بأنواع الهّموم ليبتلي

المدرس : أحسنت : وأين نجد معنى الصيد في القصيدة ؟

طالب آخر :

مكـــرٍ مفـــرٍ مقبـــلٍ مدبـــرٍ معًـــا كجلمود صخر حطه السيل مـن عـلِ

كُميـت يـزلَّ اللبـد عـن حـال متنـه كـما زلـت الصفـــواء بالمتنـــزلِ

المدرس : أحسنت : لذلك مفهوم (الوصف) كان واضحًا في ابيات قصيدته جميعًا، وما قدمه الشاعر في أوصاف وتشبيهات في الوقوف في الطلل واستذكار الديار ووصف الليل، وذكر الحبيب والمنزل وتسخير خياله لاستنباط غريب المعنى من المحسوس .

خامساً: الجانب الإجرائي العلمي

ويشمل هذا الجانب ما يأتي:

1. المتطلبات المعرفية :

المدرس : ويمكن أن نرجع إلى السؤال الأول وهو من هو امرؤ القيس ؟

طالب : هو حندج بين حجر بن الحارث من شعراء كنده وامرؤ القيس لقب من ألقابه، ينتهي نسبه إلى بيت عريق من بيوتها، ولد في بني أسد فنال حظه من فصاحتها وشب في كنف قبيلة وفرت له أسباب النعيم وهيأت له عوامل البراعة في قول الشعر، واشتهر الشاعر بأسماء كثيرة منها حندجًا، وعديًا، ومُلَيكة .

المدرس : أحسنت ، وما هي ابرز الكنى الذي حملها ؟

طالب آخر : كني بأبي وهب ، وأبى الحارث ، بذي القروح ، والملك الضليل، وأشهر ألقابه امرؤ القيس و(القيس) صنم معروف بالجاهلية، كانت العرب تعبده .

المدرس : ماذا أراد في قصيدته ؟

طالب أخر : أراد الشاعر أن يصف لنا معاناته من خلال ذكره الليل الطويل بسبب همومه التي انتابته ، وكم تمنى انجلاءه ليكشف الصبح عن نفسه .

المدرس : أحسنت ، وبعد ؟

طالب آخر : الصيد فهو موضوع في نفسه طابع يجتمع في الغدو المبكر والمباغتة التي تحقق له الغاية، وهي صورة حددت المعالم الفنية والإطار الذي يتحرك فيه كل الشعراء الذين يريدون أن يباشروا الصيد ومنها الموجودة في القصيدة (أهمية الفرس ، وسيلة الصيد).

المدرس : أحسنتم .

2. المتطلبات القيمية

المدرس : أبرز القيم التي يمكن أن تُفاد من الموضوع هي :

1. المفاخرة بالشعر العربي الذي ورثناه منذ القدم .

2. المجد الذي سجله الشاعر في قصائده في كونه ملك كندة العربية .
3. الوصف الذي استطاع الشاعر من خلاله أن يسبر إلى روح البلاغة وما فيها من تشبيهات وحقائق دمجها ونقل لنا صورة جميلة من صور الحياة الجاهلية .
4. التراث اللغوي الذي تركه الشاعر لنا من معانٍ بقيت إلى الآن شغل شاغل أكثر اللغويين .

3. التسجيلات :

يقرأ المدرس القصيدة ويسجل المعاني التي تحتاج إلى توضيح على الصبورة، وشرح الأبيات الشعرية بنحوٍ تفصيلي ليبين مقصدها ومعناها، وتوجيه الطلاب إذا كان لديهم أسئلة على أي بيت أو معنى غير واضح .

4. التحويلات:

بعد هذه التسجيلات يباشر المدرس إعادة ترتيب المعني التي شرحها في القصيدة موضحًا التسلسل الذي كُتب في حياة الشاعر والشعر والتعليق النقدي والربط بين هذه المعطيات الثلاثة فمثلًا :

المدرس : كان امرؤ القيس من أوائل الشعراء الذين وصل إلينا شعرهم ناضجًا مؤتلف الأجزاء وهذا ما وجدناه في أبياته :

وليـل كمـوج البحـر أرخـى سـدولهُ ... عـلي بـأنواع الهّمـوم ليبتـل
فقلـت لـه لمـا تمطـى بصلبـه ... وأرداف أعجـازًا ونـاء بكلكـل
ألا أيهـا الليـل الطويـل ألا انجـلي ... بصبح ومـا الإصبـاح منك بأمثـل
فيـا لـك مـن ليـل كـان نجومـه ... بكل مُغار الفتـل شـدت بيذبـلِ

بعد ما وصف الليل وما تمناه في انجلاءه ، حتى أنه تصور أن نجومه ربطت إلى جبل محكم الفتل فكانت واقفة لا تهجر مكانها ، وهذا يعني أن الشاعر أراد في وصف الليل توضيح معنيين أساسين:

1. استمرار الليل وطوله من غير انتهاء .
2. كثرة الهموم والأحزان التي تلازمه دائمًا .

وكان من جملة مفاخره الصيد ووجه من وجوه اهتمامه يسوقه في جملة من ابيات شعره، وهذا ما وجدناه في أبياته :

كـــأن الثريـــا عُلقـــت في مصـــامها ... بأمراس كتـــان إلى صُـــم جنـــدلِ

وقـــد اغتـــدي والطـــير في وكناتهـــا ... بمنجــــرد قيد الاوابـد هيكــــلِ

مكـــرٍ مفـــرٍ مقبـــلٍ مدبـــــرٍ معًـــا ... كجلمود صخر حطه السيل من عــــلِ

كُميـت يـزلَّ اللبـد عـن حـال متنــه ... كمــــا زلـت الصفـــواء بـالمتنزلِ

أصبحت عبارة (وقد أغتدي) النغم الشعري الذي يفتح بها الشاعر قصائد الطرد؛ لأنها المدخل المبكر للمعاني المباشرة التي تعطي أهمية الفرد وسيلة الصيد فالشاعر يصف الفرس وصفًا رائعًا وقف عند سرعته فكان قيدًا لأوابد الوحش إذا انطلقت في الصحراء ، وإنها لا تستطيع افلاتًا منه كأنه قيدًا للأوابد، ولشدة سرعته يخيل إليك كأنه يفر ويكر في الوقت نفسه ويقبل ويدبر في آن واحد .

5.التقويم :

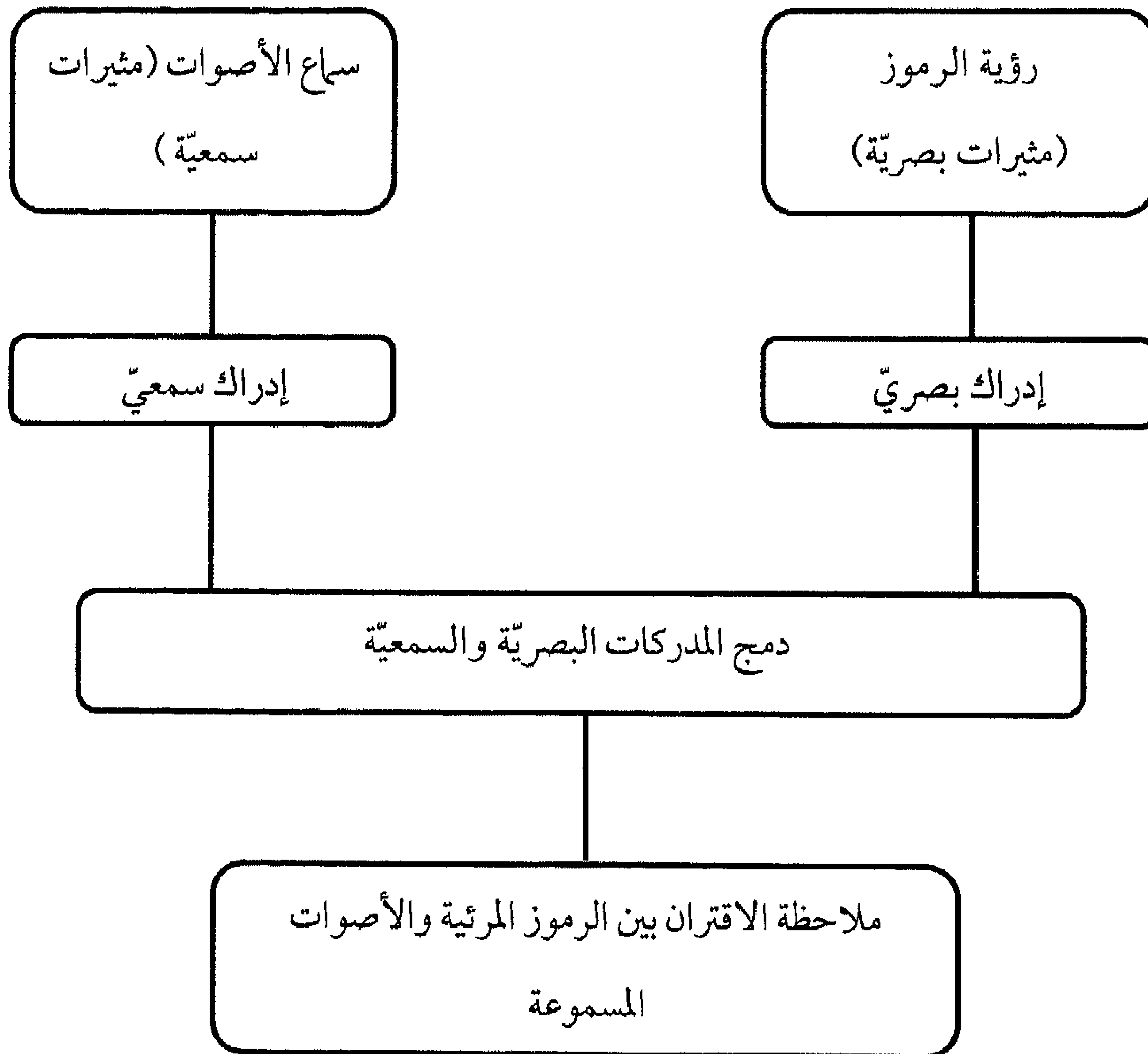
يوصي المدرس الطلاب قراءة القصيدة وحفظ الأبيات الثمانية الأولى كواجب بيتي، ويتم أسئلتهم شفهيًا في درس آخر .

طريقة فيرنالد

تُنسب طريقة فيرنالد إلى غريس فيرنالد (*Grace Fernald,* 1943-1988) وهو طريقة تتفق مع طريقة الحواس المتعددة؛ لأنَّها تستعمل المداخل الحسّية في التعلم، ويستعمل

طريقة فيرنالد الطريقة الكلية التي تقوم على تعليم الكلمات كوحدة متكاملة، وعدم استعمال الطريقة الصوتية، إنَّ طريقة فيرنالد تستعين بحواس متعددة للقراءة والكتابة والحفظ، مما شاع أن تُعرف هذه الطريقة بالمختصرات (VAKT) إشارة إلى أربع حواس يستعين بها هذا الطريقة هي حواس البصر والسمع والحركة واللمس، وقد استعملت غريس فيرنالد وزميلاتها في إحدى مدارس جامعة كاليفورنيا، وقد قصدت به أساساً تعليم الكلمات وتذكرها عند القراءة، وتصنف الطريقة ضمن الطريقة الكلية في تعليم القراءة، وتعتقد فيرنالد أنَّ التغلب على المشكلات الانفعالية التي تتعلق بالقراءة والتي يواجهها المتعلمين سوف يكون أيسر إذا ما كانت المادة القرائية المقدمة تمثل لهم اهتماماً كبيراً، ويمكن للشكل الأتي أن يوضح تكامل الحواس في طريقة فيرنالد :

القناة البصريّة القناة السمعيّة



عملية تكامل الحواس في تعلم قراءة النصوص

ولو نظرنا إلى الشكل السابق لوجدنا إن الباحثة غريس فيرنالد قد أعدت هذه الطريقة لتستند على تدريب المتعلمين من طريق توظيف عدة حواس وهي: البصرية، والسمعية، واللمسية، والإحساس بالحركة، وتعرف الطريقة بمسمى(VAKT) وهي الحروف الأولى من الكلمات الاتية:

- Visual
- Auditory
- Kinaesthetic
- Tactile

وتعني البصرية، والسمعية، والإحساس بالحركة، واللمس؛ ويشير بعض الباحثين إلى هذا الأسلوب بمسمى (Tracing Technique Fernald)[1].

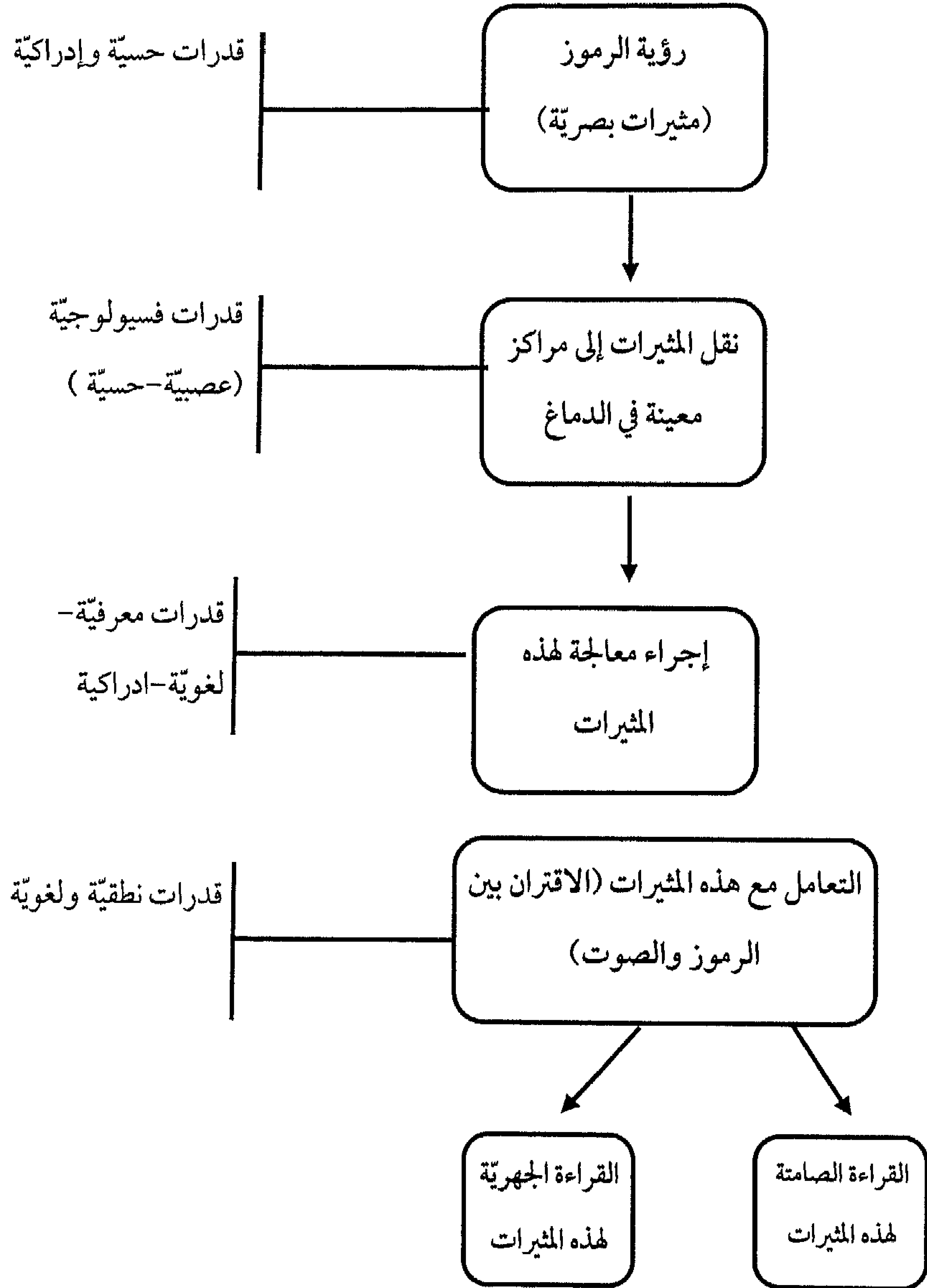
ويوظف المتعلم عددا من القنوات الحسية والإدراكيّة في تعلم قراءة النصوص، وأكثر هذه القنوات أهمية عنده القناة البصرية والقناة السمعية، فهو بحاجة إلى رؤية الرموز المكتوبة، إذ يتم نقل هذه المثيرات البصرية إلى الدماغ بغرض معرفتها وإدراكها، وفي الوقت نفسه سماع الأصوات الدالة على هذه الرموز، ونقل المثيرات السمعية إلى المناطق الخاصة بها في الدماغ، وفي مرحلة محددة في أثناء معالجة الدماغ لهذه المدركات، تتم عملية الدمج بين المثيرات السمعية والبصرية ويتم الاقتران أو المزاوجة بين الرمز المكتوب والصوت اللغويّ الدال عليه.

إن من المعلوم أنَّ التمكن من قراءة النصوص والكلمات المفردة ما هي إلا سلسلة من المهارات المحددة تستند إلى إدراك العلاقة بين الرموز المكتوبة، أو الخطية، والأصوات المنطوقة، وتشمل رؤية هذه الرموز، وتميزها، وإدراكها، وإدراك المعنى، أو الدلالة وراء هذه الرموز، وبذلك فهي فعل كلّي متكامل لهذه المهارات اللغوية

---

1 - Hammil. D.D . On defining Learning Disabilities :An emerging consensus , journal of Learning Disabilities, (1990).

والمدركات الحسية، فضلاً عن القدرات اللغوية والمعرفية والفسيولوجية، فإنَّ مهارة القراءة تحتاج إلى قدرات ومهارات إدراكية وإلى نوع التكامل لهذه المدركات، وهي تشتمل على استقبال المثيرات الخطية ونقلها إلى مراكز معينة في الدماغ ومن ثم معالجة هذه المثيرات والتعامل معها من طريق القراءة الصامتة أو الجهرية.



عملية قراءة النصوص

ولقد صُمِمَتْ طرائق وأساليب تدريس خاصة لقراءة النصوص الأدبيّة والكلمات المفردة عند المتعلمين، فلا توجد طريقة بعينها تصلح لمعالجة مشكلة قرائية معينة عند كلِّ المتعلمين، فما يلائم المتعلم قد لا يلائم متعلم آخر، بل قد يحتاج إلى تعديل أو طريقة أخرى وما يفشل في معالجة مشكلة عند متعلم قد يصلح لمعالجة مشكلة متعلم آخر، لذلك لا يمكن الاعتماد على طريقة واحدة بل لابدَّ من التنويع في الطرائق من وقت إلى آخر، ومن حالة إلى أخرى، ومن مشكلة إلى أخرى، كذلك قد يطوُّر المعلم المعالج نفسه أو يُعِدَّ طريقة تكون أكثر ملائمة لمعالجة مشكلة المتعلم في القراءة والحفظ .

مزايا طريقة فيرنالد :

1. استعمال أكثر من حاسة أثناء التعليم .
2. تدريب المتعلمين من طريق توظيف عدة حواس وهي : البصرية، والسمعية، واللمسية، والاحساس بالحركة .
3. بقاء المعلومات في ذاكرة المتعلم لمدة أطول من الطرائق الأُخر .
4. تمكن المتعلم من اكتساب المهارات الاساسية؛ لانها تعتمد على الربط بين قنوات المدركات الحسية المتعددة .
5. تنمية المهارات العقلية عند المتعلمين، وزيادة دافعيتهم للتعلم، والتكيف وتقبل المدرسة .

مآخذ طريقة فيرنالد :

1. تحتاج إلى متعلم متكامل الحواس .
2. تحتاج إلى التركيز والانتباه من المعلم والمتعلم .
3. تستعمل هذه الطريقة للمتعلمين ذو صعوبات التعلم .

وطُبقت طريقة فيرنالد في تخصص طرائق تدريس اللغة العربية، واستطاع الباحث توظيفها في تحصيل الأدب والنصوص [1] .

---

1 – فلاح حسن العذاري، أثر اسلوب فيرنالد في حفص النصوص الادبية واستبقائها عند تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة بغداد، العراق ، 2011م .

درسٌ أنموذجيٌّ لتلاميذ الصف الخامس الابتدائيّ في تدريس النصوص الأدبيّة (المحفوظات)

على وفق طريقة فيرنالد

المادة: المحفوظات الصف: الخامس الابتدائيّ

الموضوع: جاري الشعبة:

خطوات التدريس :

1- **التمهيد ، النطق :**

يمهد المعلم لموضوع الدرس المراد تدريسه بإعطاء نبذة مختصرة عن الموضوع من اجل الفات انتباه التلاميذ إلى الموضوع ، من ثم توجيههم إلى التحضير الذي أعطاه إلى التلاميذ في الدرس السابق.

المعلم : أحبائيّ التلاميذ لقد مرَّ عليكم في الموضوع السابق أنّ الرسول الكريم محمد (ﷺ) أوصى بالجار، ومن صفات المسلم أنْ يكون جاراً نبيلاً، ولا يصدر منه إلا الخير إذ قال (ﷺ) :" خير الجيران عند الله خيرهم لجاره " .

المعلم : فما موضوعنا لهذا اليوم ؟

تلميذ : جاري .

المعلم : من هو جاري ؟

التلميذ : الشخص الذي بيته قرب بيتي .

المعلم : من يعطيني حديثاً للرسول (ﷺ) عن الجار .

تلميذ: قال الرسول الكريم محمد (ﷺ) " خير الجيران عند الله خيرهم لجاره " .

المعلم : أحسنتم أعزائيّ التلاميذ ، ودرسنا لهذا اليوم هو (جاري) .

يقرأ بعض التلاميذ النصّ الأدبيّ (المحفوظة) لكي تكسبهم القراءة مهارة الحديث، وان كانت القراءة صحيحة أو خاطئة كي يستطيع المعلم تصحيح الأغلاط

فيما بعد، ولتكرار المحفوظة على أسماع التلاميذ عند قراءتها لأكثر من مرة من قبل التلاميذ لتترسخ في اذهانهم.

2- كتابة النصِّ الأدبيِّ (المحفوظة)، البصر :

يكتب المعلم المحفوظة بخط واضح وجميل وبالحركات الصحيحة على السبورة، وكتابة الكلمات التي لم يلفظها التلاميذ بنحوٍ صحيح عند قرائتهم الاولى كي يستطيع التلاميذ مشاهدتها ويمكنهم النظر إليها بحاسة البصر للوقوف على ابرز الأغلاط التي رددها التلاميذ.

المحفوظة

جاري

قريـــبٌ بيتـــهُ مِنـــي   وأعـرفـــه ويعرفـــني
أناديـــه فيسمـعنـــي   وأكـرمـــه ويكرمـــني
يســـاعدني ويخـــدمني   مـــن الأخـــطار ينقـــذني
وفي مـــرضي يلازمنـــي   وفي الأيـــام والمحـــن
ويســـال دائـــماً عنـــي   جـــزاه اللـــه باليمـــن

3- قراءة المعلم للنصِّ الأدبيِّ (المحفوظة) ،السمع :

يقرأ المعلم المحفوظة بصوت جهوريّ واضح ومسموع، وإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة كي يكسب التلاميذ الاستماع الصحيح ويصحح الأغلاط التي وقعوا بها، ويشرح المعاني التي يصعب على التلميذ فهمها .

تلميذ : ما معنى جاري ؟

المعلم : سؤال جيد : هو الذي يقع بيته قرب بيتي وتربطني به علاقة اجتماعية مبنية على المحبة والاحترام والتعاون والأمانة فيما بيننا .

تلميذ: ما معنى يساعدني ويخدمني ؟

المعلم : إنَّ من صفات الجار الجيد أن يكون مستعداً لمساعدة جاره وكثير السؤال عنه وتقديم الخدمات في اغلب الأوقات .

تلميذ: ما معنى الأخطار ؟

المعلم : تعني الأمور المؤذية أو المهلكة .

تلميذ: ما معنى البيت (وفي البيت يلازمني وفي الأيام والمحن)

المعلم : من المزايا الحسنة التي يتصف بها الجار أن يكون في أيام الشدائد والمصاعب مصاحبا لجاره

تلميذ آخر : قرأنا في نهاية المحفوظة البيت الشعريّ (ويسال دائماً عني ـ جزاه الله باليمن) فهل تفقد الجار وكثرة السؤال عنه تورث البركة والخير للجار، ولماذا ؟

المعلم سؤال جيد جداً . أنتم تعرفون أن الأسرة هي جزأ من المجتمع الذي نعيش فيه (أنتم وإخوانكم وآباؤكم وأمهاتكم) فكلنا جزء منه تحكمنا يا أعزائي روابط اجتماعية وأعراف وتقاليد .ولأنَّ تلك الأمور هي جزء منّا كان لابدَّ من تقويتها والحفاظ عليها، ومن الأعمال التي تحافظ على هذه الروابط قضية الجار لأنها أساس المجتمع، ولما أوصى الرسول الكريم (صلى الله عليه واله وسلم) بأنْ يحافظ الجار على الجار وعدم أذيته، ولأننا كلٌّ يحتاج بعضناً بعضاً.

4- قراءة التلميذ ، النطق:

قراءة التلاميذ للمحفوظة جهراً بعد فتح الكتاب المنهجي وتتبعهم لكلمات المحفوظة كي يمكن التلاميذ من معرفة الألفاظ وترسيخها في أذهانهم

5- مرحلة الكتابة، اللمس :

ويقصد بها توجيه التلاميذ إلى كتابة النص الأدبي ليمكنهم من التدرب على مهارة الكتابة وهي المرحلة الأخيرة التي يستطيع بها التلميذ من حفظ النص وترسيخ الألفاظ الجديدة في ذهنه

6- التقويم :

اختبار تكويني :

إما أن يكون اختبارا تحريريا كأن يكون السؤال واحدا مما ياتي:

س: اكتب أربعة أبيات من ما تحفظه من القصيدة ؟

س: وضح المعاني الآتية ؟

س: ما صفات الجار الجيد ، وما صفات الجار السيء ؟

اختبار تكويني تحريري :

اختبارات موضوعية:

1- أكمل البيت في المحفوظة أناديه فيسمعني :

2- معنى كلمة (يلازمني) :

3- من صفات الجار الجيد :

4- ابرز معاني كلمة (المحن) :

5- أ ـ المصائب ـ طلب العون

6- ما الشطر الأول من البيت في المحفوظة

أو اختبار شفوي يقوم به المعلم :

1ـ يقوم كل تلميذ بقراءة القصيدة قد يكون بيت أو بيتين من ثم الثاني يكمل أو يعيدها .

2ـ توجيه الأسئلة للتلاميذ عن صفات الجار الجيد .

3ـ توجيه المعاني المهمة في القصيدة كي يشارك اكبر عدد من التلاميذ .



9

الفصل التاسع

اتجاهات حديثة في تدريس التعبير

الفصل التاسع

اتجاهات حديثة في تدريس التعبير

استراتيجية القبعات الست

يؤكد (دي بونو) أنّ فكرة القبعات الست تستند إلى الملاحظة التي يشعر بها كل شخص في أي نقاش، إذ يتبنى أحد الإطراف فكرة ما أو موقف ما يدافع عنه، فيعارض شخص آخر هذه الفكرة أو الموقف، ويثور جدل لا ينتهي، يُستهلك الوقت ولا يصل الطرفان إلى نتيجة.

ولقد ظهرت هذه الاستراتيجية وتطورت في سوق العمل والتجارة كغيرها من الاستراتيجيات[1]، إلاّ أنّها سرعان ما انتقلت إلى ميدان التربية والتعليم ، وأصبحت من أكثر الطرائق الحديثة، التي تحظى باهتمام الباحثين، والدارسين، والمهتمين بتنمية التفكير بكل أنماطه وأشكاله، وحلّ المشكلات في معظم المواد الدراسية، والأوضاع التعليمية المعقدة.

إنّ استراتيجية القبعات الست للتفكير يسيرة جداً؛ لكن من نوع السهل الممتنع، فقد كان هناك اجتماع وقت الفطور في (طوكيو) عاصمة اليابان لعرض الترجمة اليابانية لكتاب، قبعات التفكير الست[2] (Six Thinking Hats)، وقد حضر هذا الاجتماع مجموعة من الرؤساء التنفيذيين لبعض أكثر الشركات اليابانية شهرة، فضلاً عن السيد (هيساشي شينتو) الرئيس التنفيذي في (نيبون للتلغراف والهاتف)، وكان قد تم اختيار السيد (شينتو) رجل اليابان لتلك السنة، بسبب عمله الفذ في تخصيص تلك الشركة

1- طريقة العصف الذهني: أول ما ظهرت كانت في سوق العمل والتجارة، ومن ثم تحولت إلى ميدان التربية والتعليم.

2- قبعات التفكير الست: مكتبة بنجوين، لندن، مكتبة فيكينج، نيويورك، 1990.

الكبرى، في ذلك الوقت كانت لدى _NTT_ موظفين بعدد (350000) وتعادل قيمتها في سوق المال أكثر من قيمة اكبر خمس شركات في الولايات المتحدة الأمريكية مع بعضها، أعجبت فكرة القبعات السيد (شينتو) وطلب من المسؤولين لديه قراءة الكتاب، ويضيف (دي بونو) إنّه بعد مضي ستة أشهر قابل السيد (شينتو) مرة أخرى، وقد أخبره أنّ الاستراتيجية كان لها تأثير قوي على المسؤولين الذين صاروا الآن أكثر إبداعًا وأكثر بناءًا ، إذ كانوا قبل ذلك لا يطرحون من الأفكار إلاّ الأفكار التقليدية كباقي أفراد المؤسسات الأخرى؛ لكنهم ما لبثوا أن اعتادوا على طرح الأفكار من طريق تخيل وضع القبعات التي ترمز إلى الإبداع، وطلب مني أن أُقدّم حديثاً للهيأة التي يعمل معها ولمديري الإدارات العليا في (NTT) .[1]

واستعملت شركة (IBM) الأمريكية للالكترونيات استراتيجية القبعات الست كجزء جوهري من برنامج التدريب لـ(40000) من منتسبيها الإداريين حول العالم، وتم استعمالها بنحوٍ موسع مع شركة (دي بون برودنتال)، وهي من شركات التأمين الصناعية الكبرى في كندا، فقد استعملت هذه الشركة أساليب التفكير ونماذجه وأنماطه، المتعدد أو (الجانبي)، كما يُسميه (دي بونو)، وكذلك الحال مع الشركات اليابانية العملاقة مثل (تويوتا ، نيسان ، وهوندا) لصناعة السيارات ، وشركة فورد في بريطانيا.

وفي الاتجاه نفسه فقد اختارت مجلة (تايم) الشخص الذي كان وراء النجاح المتميز للألعاب الاولمبية التي أقيمت في لوس انجلوس (رجل عام 1985) في شهر يناير، إنّه (بيتر يوبروث)، ومن الطبيعي إنّ خسائر هذه الألعاب تصل إلى مئات الملايين من الدولارات، وعلى الرغم من أنّ سكان المدينة صوتوا ضد صرف أية مبالغ من صندوق بلدية المدينة على الألعاب، إلاّ أنّ الألعاب الاولمبية لعام (1984) حققت

1 - دي بونو ، ادوارد : الإبداع الجاد_استخدام قوة التفكير الجانبي لخلق أفكار جديدة_ ترجمة باسمة النوري ، مكتبة العبيكان ، السعودية ، 2005 .

أرباحاً إضافية وصلت إلى مئتين وخمسين مليون دولار أمريكي، ويُعزى هذا النجاح إلى المفاهيم والأساليب الحديثة التي تم تنفيذها بكفاية وقيادة حكيمة، فقد وضّح ذلك بيتر يوبروث في مقابلة مع صحيفة واشنطن بوست بتاريخ 30 سبتمبر 1984 ، إذ أشار إلى كيفية استعماله التفكير الإبداعي المتعدد المتفرع، وذلك من التحاقه بمحاضرات (دي بونو) في بوكاواتون في فلوريدا وكذلك في مركز واشنطن.

يضيف (دي بونو): إنّ القبعات الست التي نتحدث عنها ليست قبعات حقيقية، وإنّما هي قبعات نفسية، أي أنّ أحداً لن يلبس أية قبعة حقيقية، والقبعة هنا تمثل رمزاً عن استراتيجية في التفكير ، ثم الانتقال إلى استراتيجية أخرى وهكذا، أي أنّ مفتاح الموضوع ألاّ نزيل أي نوع من التفكير، وإنّما نُعطي كل نوع من التفكير اسماً ووقتاً يتناسب مع الحدث، وهذه الاستراتيجية تعطينا الفرصة لنوجه الشخص أو (الجماعة) إلى أن يفكر باستراتيجية معينة، ثم نطلب منه التحول إلى استراتيجية أخرى، وهي بذلك تعطي الإنسان في وقت قصير قدرة على أن يكون متفوقاً وناجحاً في المواقف العملية والتعليمية والشخصية، سواء في نطاق العمل أم الدراسة، أم المنزل، وأنّها تحول المواقف السلبية إلى مواقف ايجابية، والمواقف الجامدة إلى مواقف مبدعة، وأنها استراتيجية عملية ولها نتائج فعّالة، تعلم الإنسان كيف ينسق العوامل المختلفة للوصول إلى النجاح.

مزايا استراتيجية القبعات الست :

1. قوة الملاحظة والفهم الواضح كأساسين لإثراء التفكير.
2. تعويد المُتعلّم سرعة التفكير، والتعبير، والتكيّف مع المواقف التعليمية.
3. أبرز مزايا أنّه يُبعد تأثير الذات والآراء الشخصية عن عملية التفكير.
4. أنّه يزودنا بالتفكير المتزامن الذي نحتاج إليه عندما تصبح التصنيفات التقليدية غير ملائمة.

5. إنّ الجميع يفكرون على نحوٍ متوازٍ ومتزامنٍ في الإتجاهِ ذاته، ويفكر كلُّ شخص من المجموعة في موضوع البحث، بدلاً من التفكير فيما نطق به شخص أدلى برأيه.

مآخذ استراتيجية القبعات الست :

1. تحتاج إلى إعداد جيد من قبل المعلم .
2. تعتمد على المستويات العليا من التفكير.
3. لا يمكن تطبيقه على المراحل المتدنية من الأعمار.
4. تحتاج إلى وقت كاف في تطبيق الخطة .

طبقت استراتيجية القبعات الست في تخصص طرائق التدريس اللغة العربية، واستطاع الباحث توظيفها في تدريس مادة التعبير .[1]

---

1 - الساعدي، عمار جبار، أثر استراتيجية القبعات الست في الأداء التعبيريّ ومهارات ما بعد المعرفية عند طالبات معاهد إعداد المعلمات، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية/ ابن رشد.

درس أنموذجي في التعبير باستعمال استراتيجية القبعات الست

الصف والشعبة: الموضوع : فتى الإسلام

اليوم والتاريخ : المادة : التعبير

الأهداف العامة :

1. تنمية قدرة المتعلم على سلسلة الأفكار وبناء بعضها على بعض بجملٍ مترابطة ترابطاً منطقياً .
2. تمكينه من استعمال الذخيرة اللغوية في التعبير الواضح السليم .
3. زيادة قدرة المتعلمين ولاسيّما الموهوبين منهم على مجاوزة التعبير المباشر الى التعبير الفنيّ المجازيّ .
4. تنمية قدرتهم على المعاني الجديدة والأفكار الطريفة .
5. تمكين المتعلمين من الجهر بالرأي أمام الآخرين وإكسابهم الجرأة وحسن الأداء وآداب الحديث .
6. زيادة قدرتهم على النقد والتحليل ، وإبداء الملاحظات الدقيقة وتشجيعهم على المناقشة والمناظرة .
7. تنمية قدرة المتعلم على التعبير عن المعاني والأفكار بألفاظ فصيحة وتراكيب سليمة .
8. تمكين المتعلم من صحة إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة .

الأهداف السلوكية :

جعل الطالبة قادرة على أن :

1. تتعرف نسب الإمام علي (عليه السلام) .
2. تتعرف حياة الإمام علي (عليه السلام) .
3. تتوقع مشاعر الإمام (عليه السلام) في عدد من المواقف .

4. تحكم على عدد من مواقف الإمام (عليه السلام) .
5. تحدد الدروس التي يمكن أن تُستقى من حياة الإمام (عليه السلام) .
6. تستشهد بآيٍ من القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف .
7. تضع خطة لكتابة موضوع تعبيري عن الإمام (عليه السلام) .
8. تكتب تحريرياً موضوعاً عن حياة الإمام (عليه السلام) .

الوسائل التعليمية

1. السبورة وحسن استعمالها .
2. القصص المناسبة أو المصادر .
3. الطباشير الملون والأبيض .

ملاحظة : وقت كل خطوة من خطوات الدرس خمس إلى ست دقائق .

خطوات الدرس :

1- **التمهيد :**

أُمهد للدرس بشرح مختصر عن الفرق بين كلمتي (فتى وصبي) وكلمتي (فتى ورجل).

المدرس (الباحث) عزيزاتي الطالبات: من منكُنَّ تعرف ماذا نعني بكلمة : فتى؟

طالبة : فتى ، تعني الشاب أو البالغ الذي يمتلك روح الشباب .

المدرس : وما جمع كلمة فتى ؟

طالبة أخرى : فتية .

المدرس : جيد ، وماذا تعني كلمة صبي ؟

طالبة : صبي ، تعني غلام .

المدرس : وما جمعها ؟

طالبة : الجمع صبية .

المدرس : وماذا تعني كلمة رجل ؟

طالبة : رجل : ضد المرأة .

المدرس : جيد وما جمعها ؟

طالبة : جمع رجل رجال ورجالات .

المدرس : أحسنتُنّ جميعاً ، الآن ، وبعد معرفة معاني (فتى ، وصبي ، ورجل ، أوجّه إليكنّ سؤالاً : هل تعرفنَ على من أُطلق لقب (فتى الإسلام) ؟ .

فتجيب الطالبات بإجابات متعددة ، وقد لا يصلنَ إلى الصواب .

المدرس : أنظرنَ إلى هذه المقولة التي سأكتبها على السبورة : (لا فتى إلاّ علي ولا سيف إلاّ ذو الفقار) .

فيجبنَ الطالبات : إنّه الإمام علي بن أبي طالب (عليه السلام) .

المدرس : إذاً ستتناول في درسنا لهذا اليوم شخصية إسلامية ، لُقّبَ بفتى الإسلام، ونتناولها خطوة خطوة بحسب استراتيجية القبعات الست . وأكتب عنوان الموضوع على السبورة (فتى الإسلام) .

2- عرض الموضوع :

أتناول الموضوع على وفق الخطوات الفرعية لاستراتيجية القبعات الست ، وعلى النحو الآتي:

القبعة البيضاء :

وفيها أعرض المعلومات عن الإمام علي (عليه السلام) على السبورة وهي بعض من حياته ، ونشأته ، وخلافته ، وأعماله ، وذلك بمشاركة الطالبات ، والإجابة عن أسئلتهنّ حول الموضوع .

المدرس : أمه فاطمة بنت أسد وأبوه شيخ البطحاء، أبو طالب سيد من سادات مكة .

تضيف إحدى الطالبات : ولد الإمام في بيت الله الحرام (مكة المكرمة) .

طالبة أخرى : هو أول وآخر مولود في هذا المكان المعظم .

طالبة أخرى : هو زوج الزهراء وصهر النبي (ﷺ) .

طالبة أخرى : أبو السبطين سيدا شباب أهل الجنة الحسن والحسين (عليهما السلام) .

طالبة أخرى : إنّ رسول الله (ﷺ) عندما كان يذهب إلى غار حراء يأخذ معه الإمام علي وهو صبي صغير .

المدرس : جيد من تريد أن تضيف ؟

طالبة : إنّ الإمام لم يسجد لصنم قط ، لذلك نقول: (كرم الله وجهه) .

المدرس: بوركتُنّ ، كل ما قيل صحيح في الإمام علي (عليه السلام) ولقد أشار الإمام في منزلته وقربه من النبي (ﷺ) بقولِهِ : " قد علمتم موضعي من رسول الله (ﷺ) بالقرابة القريبة والمنزلة الخصيصة ، وضعني في حجره وأنا ولد ، يضمني إلى صدره ، ويكنفني فراشه ، ويمسني جسده ، ويشمني عرفه ، وكان يمضغ الطعام ثم يلقمنيه ، وما وجد لي كذبة في قول ولا خطلة في فعل ".

وبعد الاِنتهاء من عرض المعلومات أطلب من الطالبات خلع القبعة البيضاء، ولبس القبعة الحمراء .

المدرس : الآن دور نموذج التفكير في القبعة الحمراء .

القبعة الحمراء :

أسأل الطالبات عن مشاعرهنَّ حول ما يأتي :

1_ مشاعر الإمام (عليه السلام) حين وفاة الرسول (ﷺ).

2_ مشاعره (عليه السلام) حين وفاة الزهراء (عليها السلام) .

3_ مشاعره(عليه السلام) حين تولى الخلافة .

4_مشاعره (عليه السلام) في حربه ضد المشركين .

5_مشاعره (عليه السلام) حين يوزع الأموال والحقوق على الفقراء والأيتام والأرامل

6_مشاعره (عليه السلام) حين يناجي ربه في صلاته وسائر عباداته .

7_مشاعر الطالبات بشأن سياسة الإمام (عليه السلام) وإدارته شؤون البلاد والعباد.

هنا أترك الطالبات مدة قصيرة من الوقت كي يعبّرنَ عما في دواخلهن اتجاه هذه الحوادث والأمور ، وبعدها نخلع القبعة الحمراء وننتقل الى نموذج القبعة السوداء .

القبعة السوداء :

وفيها أطلب من الطالبات إصدار أحكام تتعلق بعيوب وسلبيات الحوادث والأمور.

المدرس : ماذا لو لم يكن الإمام (عليه السلام) جليس بيته بعد وفاة النبي (صلى الله عليه وآله وسلم) ؟ .

المدرس : ماذا لو لم تكن معركة الجمل في البصرة ؟ .

المدرس : ماذا لو لم يخرج الإمام (عليه السلام) لحرب الخوارج في النهروان وما ترتب عليها من آثار على الأمة والدين ؟ .

المدرس : ما رأيكُنّ لو أنّ الإمام (عليه السلام) أعطى أخاه عقيلاً ما أراده من زيادة في العطاء وميّزه من سائر الناس ؟ .

المدرس : ما رأيكُنّ لو أنّ الإمام لم يعزل عامله على البصرة حينما اشتكت منه المرأة العجوز ؟.

المدرس : ماذا لو أنّ معاوية بايع الإمام بصفته ولي أمر المسلمين ولم تكن هناك حرب صفين وما جرى فيها ؟

ثم أطلب من الطالبات خلع القبعة السوداء ولبس القبعة الصفراء .

القبعة الصفراء :

وفيها أطلب من الطالبات إيجاد منافع وايجابيات في الدرس ؟ .

وأسأل : ما النتائج الايجابية لأعمال الإمام (عليه السلام) حينما تولى الخلافة ؟ .

فتجيب إحدى الطالبات :

1_انتشار العدل والمساواة بين المسلمين .

2_وتجيب طالبة أخرى : نشر تعاليم الإسلام بالحكمة والموعظة الحسنة .

3_وتضيف طالبة أخرى :توزيع الحقوق والعطاء بالتساوي ورعايته لليتامى والأرامل والفقراء .

4_وتضيف طالبة أخرى :تواضعه وحلمه وحكمته .

5_وتضيف أخرى : زهده إذ كثيراً ما كان يقول : يا دنيا غري غيري فأني قد طلقتكِ ثلاثاً لا رجعة فيكِ .

6_وتضيف أخرى : تصدقه في الخاتم وهو راكعُ يصلي وفيه قال تعالى: (يقيمون الصلاة ويؤتون الزكاة وهم راكعون) .

7_وتضيف طالبة أخرى : وصيته لمالك الأشتر عامله على مصر حينما أوصاه بالناس خيراً ، ثم أطلب من الطالبات خلع القبعة الصفراء ولبس القبعة الخضراء .

القبعة الخضراء :

وفيها أطلب من الطالبات تقديم أفكار ومقترحات واستنتاجات وذلك بإستثارة أفكارهنّ من طريق مجموعة أسئلة مثل :

المدرس : ماذا لو وجدت شخصية كشخصية الإمام (عليه السلام) في زماننا ؟

المدرس :ماذا يمكن أن يحدث لو أنّ مدة حكم الإمام زادت عما كانت عليه؟

المدرس : لماذا سمي الإمام (عليه السلام) أبا تراب ؟

المدرس: لو لم يكن الإمام (عليه السلام) موجوداً في معركة الخندق ماذا يمكن أن يحصل آنذاك للمسلمين ؟

المدرس : أسأل إحدى الطالبات ، بماذا تبرهنين على قوة قلب الإمام وشجاعته؟

المدرس : أسأل الطالبات ، ماذا تقترحنّ في الوقت الحاضر ويكون مجدياً للعالم الإسلاميّ ولبلدنا خاصة ؟

فيجبّنَ الطالبات تأسيساً على ما سبق من معلومات وافكار .

1_فتقول إحداهُنّ : مزيداً من الاهتمام بسيرة النبي (صلى الله عليه وسلم) وأهل البيت (عليهم السلام) .

2_وتضيف طالبة أخرى : الإفادة من تطبيق السياسات العادلة لأهل البيت (عليهم السلام) .

3_وتضيف أخرى : إنشاء مؤسسات ومشاريع خيرية لرعاية الأرامل واليتامى والمرضى والفقراء .

4_ وتضيف طالبة أخرى : تسمية بعض المدارس والمؤسسات الخيرية بأسماء أهل البيت (عليهم السلام) .

5_وتضيف أخرى : الرجوع الى الله والقرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة وسيرة أهل البيت (عليهم السلام) وتذكير الناس بتعاليم الإسلام المجيد .

القبعة الزرقاء:

وفيها أطلب من الطالبات ما يأتي :

1_ كتابة موضوع تعبيريّ عن سيرة الإمام علي (عليه السلام) .

2_ وضع خطة تساعد الصف على الوصول إلى المركز الأول في المسابقات المختلفة التي تقيمها المدرسة .

3_ وضع خطة لمساعدة الطالبات اليتيمات والمتعففات في المدرسة أو الحي الذي تقع فيه المدرسة.

ويعدها أعطي للطالبات أسئلة تتضمن مهارات تفكير خاصة بالدرس من مثل:

س_أعطِ أولوية لعمل من أعمال الإمام (عليه السلام) من وجهة نظركِ ؟ ثم برري اختياركِ ؟.

ملاحظة : إنّ جميع الإجابات صحيحة والفائدة منها هي :

أ_ تعزيز ثقة الطالبة بنفسها .

ب_تقبل الرأي الآخر .

ج_وقوف الطالبة على القيمة التي تميزها وتتصف بها .

س : هناك العديد من الصفات التي برزت في الدرس ؟ استخرجيها ورتبيها حسب الأهمية فيما يخصكِ ؟

س_ماذا أراد الإمام (عليه السلام) من وصيته لمالك الأشتر حين ولاّه مصر ؟

س_ما تعليقكِ على كلام ابن أبي الحديد المعتزلي عن الإمام (عليه السلام) حينما قال : (إنّ كلامه (عليه السلام) ، دون كلام الخالق وفوق كلام المخلوق) .

3- الانتقال من التعبير الشفهيّ الذي يستغرق عادة حصة كاملة الى التعبير التحريريّ الذي يستغرق الحصة الثانية كلها :

وفيه تباشر الطالبات كتابة الموضوع تحريرياً في داخل الصف ليعتمدنَ على انفسهنّ في الكتابة ، وليتعرف الباحث مستويات الطالبات وتدربهنّ على التركيز والانتباه لإكمال الموضوع المختار ضمن الحصة الواحدة ، مع العناية بشروط كتابة الموضوع كله من فكرة وأسلوب وخط وتنظيم ونظافة وقواعد نحوية وإملائية.

4- جمع الدفاتر : ويكون في نهاية الحصة ، وفي وقت واحد من غير تخلف لإحدى الطالبات عن موعد التسليم ، تعويداً لهنّ على الانتظام في المواعيد وتيسيراً لمهمة الباحث في منح الفرص المتكافئة للطالبات جميعهنّ .

5- متابعة الباحث قبل الشروع بتصحيح الموضوعات الجديدة للطالبات: وذلك بمراجعة تصحيحات الموضوع السابق لكلِّ طالبة .

6- تصحيح الدفاتر في خارج الصف على وفق محكات التصحيح المتفق عليها والمبلغة للطالبات قبل الكتابة بالموضوع الأول ، وتعاد الدفاتر مصححة في حصة التعبير التالية .

طريقة التدريس الممسرح

إذا كان للمهارات من فضلٍ في تنمية القدرات اللغوية ورفعها بجوانبها كافة، فالتعبير منتهى تلك المهارات، وينبغي علينا إيجاد حلول لكي ننمي هذه المهارات نفسها، وذلك نتيجة التغيرات الحاصلة في هذا العصر في المعارف والحقائق العلمية كمًا ونوعًا، إذ إن تقدم المعرفة وتعدد استراتيجياتها وطرائق وأساليب تدريسها، وتعدد النماذج، وتنظيم تعلمها، أدّى ذلك كله إلى زيادة متطلباتها ومتطلبات العلوم المعرفية، ممّا استدعى بناء نماذج وتصاميم تعليمية وابتكار أنشطة أكثر ملائمة لطبيعة تلك المعرفة وتطويرها، وقد تطلب ذلك أن يتفهم مصممو التدريس تأثير هذا التقدم لكي تكون النماذج والأنشطة التدريسية أكثر ملاءمة للعصر، ومعالجة المعرفة التي بدأت تتطلب نماذج وتصاميم تدريسية وأنشطة أكثر تقدمًا، وبعيدًا عن الاتجاه التقليديّ الذي يفترض أنَّ التدريس هو موقف يتطلب أداء المدرس النشط الذي يتم الاعتماد عليه كليًا فـي التدريـس[1]، لذا فالتوجه الحاصل في المجتمعات التعليمية الآن هو جعل المتعلم محور العملية التعليمية، وتنمية البنى العقلية من جوانبه المهارية والفكرية كافة مطلبًا ملحًا في الميادين كلّها، ليستطيع المتعلم التعبير عن خلجات نفسه بنحٍو صحيح ودون انهزامية في مواجهة الموقف التعليميّ، ومن هذا المنطلق نجد التدريس المسرحي منطلقًا جديدًا في مجتمع التعليميّ في كثير من الدول وبخاصة العراق .

---

1 - أبو جابر ، ماجد عبد الكريم ، وعمر موسى سرحان ، تكنولوجيا التعليم المبادئ والمفـاهيم ، دار زيد للنشر والتوزيع ، عمان ، 2006م.

فالتدريس المسرحي يقسم الطلبة على فئتين :

الأولى : هي الفئة المشاركة الملقية (المبدعة) في العملية التعليمية من طريق المسرح، إذ تواجه هذه الفئة الجمهور ويتطلب ذلك حفظ الأدوار وتعلم أكبر عدد من الألفاظ، وإبراز المهارات الإبداعية الكامنة عند المتعلم .

والفئة الأخرى: هي الفئة المصغيّة المستمعة: التي تلحظ الأحداث وتتابع الألفاظ والجمل والحبكة والدراما... وسواها، الموجودة في فضاء المسرح، ممّا يجعلهم يكتسبون المهارات اللغوية وينمون قدراتهم بنحٍو ممتع وشيق، وإشراك حاستي النظر والاستماع في آن واحد.

إذ نجد المتعلم الذي يشارك أو يشاهد مسرحية تعليمية يكتسب خبرة المباشرة، كما أنه يكتسب أهدافًا مضافة، مثل : الصفات الاجتماعيّة والأخلاقيّة وبث الشعور الدينيّ، وتربية الوجدان، والاقتداء بالاسوة الصالحة ومهارات الحوار، ذلك أنَّ المسرح التعليميّ معلم الأخلاق، ودافع نحو السلوك الطيب، ودروسه تقدم بنحوٍ من التفاعل والحركة والفعل المنظور المؤدي إلى الحياة، مّما يبعث الحماسة، ويدخل مباشرة إلى قلوب المتعلمين، التي يُعدُّ أنسب وعاء لهذه الدروس .

ولعل التدريس الممسرح أبرز المداخل التدريسية التي توفر للمتعلم بيئة ثرية، تجعله يتعلم بنفسه من طريق بذل الجهد والمشاركة الفاعلة في أنشطة عملية التعليم والتعلم، كما تجعله يتعلم بنفسه من طريق الخبرات البديلة، مثل: الأفكار، والقيم المجردة، والأحداث التاريخية التي مضى عليها الزمن، وهو يسمح بتحقيق مرامي تعليمية متعددة ، تحقق بحذف عدد من العناصر غير المهمة من المادة التعليمية التي تشتت انتباه المتعلم في ضوء إعادة تنظيم الخبرة وتشكيلها والتركيز في الأفكار المهمة التي تخدم المرمى التعليمي"[1].

---

1 - عفانة ، عزو إسماعيل ، وأحمد حسن اللوح ، التدريس الممسرح ، دار المسيرة ، عمان الأردن ، 2008م .

وتأتي أهمية استعمال التدريس المسرح كمدخل مؤثر وفعال في توصيل المعلومات إلى المتعلم في سهولة ويسر، فهو يتيح الفرص أمام التلميذ ليعبر عن إمكاناته الجسمية والحركية والعقلية بوساطة عمل يثير اهتمامه، وتجسيد المعلومات والحقائق أمامه يزيد ذلك من وضوحها ومن القدرة على استيعابها ، والقدرة على استرجاع المعلومات وتذكرها؛ لأنَّها ارتبطت بخبرة عاشها التلميذ في إطار مسرحيّ [1].

وهكذا نجد أنَّ التدريس المسرح بنحوٍ خاص ذو خصوصية فنية ومنهجية متفردة، والتلميذ فيه شريك ايجابيّ، وشريك متجاوب، وليس مجرد متلقٍ سلبي، وهو هنا قادر على الدخول في حوار موضوعيّ عاقل، ويمكنه تناول أخطر القضايا التعليمية والتربوية والثقافية والاجتماعية وكذلك الإنجازات التقنية ، مع تأكيد ثقافة الإنجاز والحرية والديمقراطية، فالتدريس المسرح يقدم على أساس ترسيخ قيم ايجابية بطبيعتها على الممارسات الحياتية، والنظر إلى المستقبل، وصنع هذا المستقبل، مساهمًا بذلك في تحويل الأفراد إلى مشاركين فاعلين في الحياة الاجتماعيّة، ليكونوا قادرين على مواجهة عالم متغير، ومن أبرز الأسس الفلسفية التي يقوم عليها التدريس المسرح أنه وسيلة اتصال يفوق أثره ما تقدمه وسائل اتصال أُخر؛ لأنَّه وسيلة اتصال حية ومباشرة ومثيرة للانتباه، وأنَّه يثير حبَّ الاستكشاف والمتابعة، ويقع تأثيره مباشرة على إدراك المتلقي ووجدانه ويمكن لهذه الحالة أن تسهم في تعميق الصورة المعروضة أو الفكرة المطروحة أو الحدث النامي أو الموقف، وبذلك يكون المرمى الأساسيّ من عمليات الاتصال هو نقل الأفكار والآراء والمعلومات من اجل تنمية المناحي العقلية المختلفة والمهارات اللغويـــة بنحٍو خـاص.

---

1 - Lewis, Marine and Rainer, John, Teaching Classroom, Drama and theatre: Practical Projects for Secondary Schools, London, Hoties bars cinemas events, 2005

مزايا طريقة التدريس الممسرح :

1. يجعل من المتعلم محور العملية التعليمية .
2. كل العمليات التي تحدث داخل الفضاء المسرحيّ تنمي قدرات عقلية مختلفة.
3. صقل مواهب التلاميذ، من الكشف عن قدراتهم المتنوعة والعمل على تنميتها وتوجيهها مثل الخطابة والقراءة والتمثيل والرسم والتوجيه ... وسواها .
4. تنمية قدرات المتعلمين في مجال استعمال اللغة العربية الفصيحة السهلة القريبة من واقع المتعلم .
5. تنمية مهارات الاتصال الشفويّ للمتعلمين متمثلة في مجملها بمهارات الاستماع وآدابه ، ومهارات التحدث ، ومهارات القراءة، ومهارة التعبير بكلا نوعيه، وتلك المهارات من ابرز المرامي التي يراد تحقيقها داخل حجرة الصف وخارجها
6. يزيد من المهارات اللغوية وهو غاية العملية التعليمية في المرحلة الابتدائية.
7. تنويع طرائق التدريس وتحسينها المستعملة، والابتعاد عن التقليد .
8. المساهمة في علاج عدد من المشكلات السلوكيّة والنفسيّة كـ (النطق ، والانطواء ، والخجل ، والتوتر النفسيّ) .

مآخذ طريقة التدريس الممسرح :

1. تحتاج إلى كادر من التلاميذ كفوئيين يديروا التمثيل داخل المسرح .
2. تحتاج إلى إعداد جيد من حوار وقصة وتوزيع للأدوار يمكن أن تطبق في المسرح .
3. يحتاج إلى تلميذ واعي للاحداث التي تدور أمامه .

طبقت طريقة التدريس الممسرح في تخصص طرائق تدريس اللغة العربية، واستطاع الباحث توظيفها في تدريس مادة التعبير [1].

---

1 - سماء تركي داخل، أثر طريقة التدريس المسرحي في تنمية المهارات اللغوية عند تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، بحث منشور ، مجلة جامعة كربلاء ، 2011م.

درس أنموذجي في التعبير باستعمال التدريس الممسرح

الصف: الخامس الابتدائي　　　　المادة :التعبير

الشعبـــة :　　　　التاريخ :

م/ الكندي وابن التاجر المريض

خطوات الدرس :

1. **التمهيد :**

أكتب عنوان النص على السبورة (الكنديّ وابن التاجر المريض)، ثم التحدث عن الموضوع لإثارة انتباه التلاميذ وتشويقهم، وتهيئة أذهان التلاميذ إلى استقبال المعلومات التي ستطرح عليهم من طريق التدريس الممسرح ؛ لأن المسرح وتأدية الأدوار شيء جديد عليهم، وتوجيه التلاميذ إلى الجلوس بنحو نصف دائرة ، وترتيبهم لكي يمكن للجميع المشاهدة والاستماع ، وإبلاغهم بان ينتبهوا للحوار الذي يجري داخل القصة .

2. **القراءة الأنموذجية للمعلم :**

أقرأ النص الموجود في الكتاب (الكنديّ وابن التاجر المريض) قراءة أنموذجية مراعيًا فيها قواعد القراءة الصحيحة من حيث أخراج الحروف من مخارجها الصحيحة، وبصوت واضح يسمعه الجميع، مراعيًا أساليب الاستفهام والتعجب والأمر والأخبار والتأكيد في ذلك.

3. **التدريس الممسرح :**

بعد اتخاذ إجراءات متعددة قبل الدرس للتهيئة للتدريس الممسرح منها :

- اختيار شخصيات الحوار :

يتم اختيار تلاميذ من خارج المجموعة على أن يكونون قادرين على تأدية الأدوار المناط إليهم، ويحملون عدد من المؤهلات على الأداء السليم .

- **توزيع الأدوار :**

يتم توزيع الأدوار بحسب نوع القصة الموجودة ، فكان عدد التلاميذ (الشخصيات المسرحة) ستة شخصيات موزعة بين (الأب، والابن، والجار الكندي، وتلاميذ الكنديّ).

- **التدريب :**

يعطى لكل تلميذ دورًا في القصة من ثم يقوم المعلم بتلقين وتدريب التلاميذ على أن يتعلموا كيفية أداء الأدوار من عملية معرفة الشخصيا.ت من خلال شرحها لهم ، ووفهم النص وما يراد من النص القصصي القرائيّ ، وكيفية تطبيق الأدوار.

وبعد التأكد من إتقان التلاميذ من الأدوار المنوطة بهم، يتم التوجه إلى تطبيق التدريس الممسرح :

إجراء المسرحية :

يبدأ المشهد بأن يتحدث الأب التاجر مع الجيران عن الكنديّ ويذم به.

الأب التاجر يقف عنده، ويقول: يا لحظي السيء من جاري.

الجار : لما هذا الذم بجارنا؟ فهو فيلسوف وعالم .

الكنديّ يسمع الحديث، فيقول: ما بالك يا رجل أنت جاري فلمَ هذا الكلام ؟

التاجر مع الجار : متى يخلصنا الله من هذا الجار البغيض؟

الكندي يترك المكان ويرحل، ويقول: سوف اصبر على أذى جاري عسى أن يهديه الله.

التاجر يدخل البيت ، مولولًا .

الابن : ما بك يا أبي؟ ماذا جرى؟

الأب التاجر : إنّ لي جارا لا أطيق سماع صوته ولا أن أراه .

الابن : لماذا يا أبي ؟

الأب التاجر : لا أكن له أي احترام .

الابن : أبي، هو طبيب معروف وينفع الناس .

التاجر : لا أجد منفعة من ذلك يا ولدي، فهو كاذب لا يفهم شيء .

الابن : يا أبي أحس بدوار في رأسي ، يضع الابن رأسه على الأرض من شدة الألم .

الأب التاجر : يا ويلي ، بني ، سأذهب لأجلب لك طبيبًا يعالجك، يا ويلي ضاعت ثروتي فهو الذي يعرف حسابات تجارتي كلها.

الأب : سأذهب لجلب الطبيب .

فيأتي الطبيبُ جاريًا فاحصًا للابن .

الأب التاجر : ما حال ابني أيها الطبيب ؟

الطبيب يومي برأسه ، ويقول: لا أجد لابنك العلاج ، لا أعرف!

الأب التاجر : يا ويلي ماذا أصاب ولدي ، وكذلك حال تجارتي التي توقفت .

يحضر الأب التاجر طبيبًا آخر.

الطبيب الآخر : إنّ مرضه قد يكون نفسيًا وليس جسديًا، لا أعرف ما به من علة أو مرض .

الطبيب مستدركًا : لكن لماذا لا تذهب إلى جارك الكندي، عسى أن يعالجه .

تذكر الأب التاجر ما تحدث به عن التاجر، وندم على شتائمه التي كان يوجهها إليه.

الطبيب : سأذهب لأتحدث مع الكنديّ.

فيذهب الطبيب ويأتي الكنديّ ، ويطرق الباب.

طرق الكندي الباب ، فُتح الباب له، فقال: السلام عليكم، ويدخل لفحص ابن التاجر.

يحضر الكندي ثلاثة من تلاميذه المتعلمين العزف على العود وقراءة الأناشيد.

الأب التاجر نادمًا خجلاً ، متحيرًا نادمًا: ماذا فعلت مع جاري. معتذرًا!

يبدأ الابن بالتحرك ، ومن ثم يجلس ويتحدث، ويشاركهم .

يحضن التاجر الكنديّ ، ويأخذ بتقبيله باكيًا معتذرًا عن إساءته .

الكنديّ : لا عليك فأنت جاري، وهذا عملي الذي أقوم به، وإني غير متحامل عليك؛ فلا تلم نفسك على ما فات.

التاجر : بل أنت أخي في الله ، وصديقي المقرب .

الابن : يا أبتي هذا ما يجب أن نفعله مع العلماء من تقدير واحترام .

الكندي : يا بني هذا ما يجب فعله مع كلّ الناس .

هكذا ينتهي المشهد المسرح ، ثم التوجه إلى الخطوة الأخرى .

4. القراءة الصامتة للتلاميذ:

اطلب من التلاميذ قراءة الموضوع قراءة صامتة من دون تحريك أو همس الشفاه، لكي يستطيعوا بالإلمام بالموضوع، وفهم أكبر عدد من المعاني، وتأكيد السرعة بالقراءة، كون الوقت محدد للقراءة الصامتة.

5- التطبيق :

توجيه عدد من الأسئلة الى التلاميذ عن مجريات المسرحية، وما دار من أحداث، وتوجيه التلاميذ الى كتابة موضوع عن حب الجار، أو الصداقة وما يلاءم المسرحية المطروحة

طريقة الألعاب التعليمية

ذُكر اللعب في تراثنا العربيّ والإسلاميّ، ووُرد مفهومه في القرآن الكريم، إذ قال تعالى في سورة يوسف: ﴿ قَالُوا۟ يَـٰٓأَبَانَا مَا لَكَ لَا تَأْمَ۬نَّا عَلَىٰ يُوسُفَ وَإِنَّا لَهُۥ لَنَـٰصِحُونَ ﴿١١﴾ أَرْسِلْهُ مَعَنَا غَدًا يَرْتَعْ وَيَلْعَبْ وَإِنَّا لَهُۥ لَحَـٰفِظُونَ ﴾ [1]، وفي تفسير هذه الآية كان سيدنا

1 ـ سورة يوسف الآية (11 ـ 12)

يوسف (عليه السلام) يستمتع بمراقبة إخوته في أثناء لعبهم، وهذا ما يستطيعه من المشاركة في لعبهم؛ فهو ما يزال صغيراً لا يقوى على لعب إخوته الذين يكبرونه، أما لعب إخوته فهو التسابق: ﴿ قَالُواْ يَٰأَبَانَآ إِنَّا ذَهَبۡنَا نَسۡتَبِقُ ﴾ [1]، وهذا ما يتلاءم معهم، إذ تشير هذه الآية إلى نوع من الألعاب مثل المشاركة الجماعية وهي: (التسابق)، والمشاركة الانفعالية في موقف سيدنا يوسف (عليه السلام)، وأنه يلعب فردياً، إذ تركه أخوته عند متاعهم. وبجانب هذه الآية الكريمة نقرأ في سيرة النبي الكريم محمد (صلى الله عليه وسلم) شواهد حافلة بالرعاية الصادقة للطفولة، وأكثر الناس فيها للوحي من أوحي إليه، وهو (صلى الله عليه وسلم) لم يفرد خطبة أو توجيهاً مباشراً ومفصلاً عن شكل اللعب؛ ولكنه لم يترك حدثاً أو مناسبة أو فعلاً يقرّه في اللعب إلا وسنّ فيه سنّته الحسنة، فقد أمر (صلى الله عليه وسلم) المسلمين أن يعلموا أبناءهم صنوفاً من الألعاب التي تقويهم وتجلب لهم الخير، وتعدّهم الإعداد العقيديّ الربانيّ فقال (صلى الله عليه وسلم): "علموا أبناءكم الرماية وآمروهم فليثبوا على الخيل وثباً"، وفي المسجد النبوي سمح (صلى الله عليه وسلم) لوفد من الحبشة أن يلعبوا بالحراب والسلاح ولا يتعرض لهم بل يقرهم على هذا النوع من اللعب[2].

يعدّ التدريس باستعمال الألعاب التعليمية من ابرز الطرائق والاستراتيجيات التدريسية البارزة التي تراعي سيكولوجية المتعلمين، فمن طريقها يصبح للتلميذ دور ايجابي يتميز بكونه عنصرًا نشطًا وفعّالاً داخل الصف ، لما يتسم به هذا الأسلوب التدريسيّ من تفاعل بين المعلم وتلاميذه في أثناء العملية التعليمية وذلك من طريق أنشطة والعاب تعليمية تم إعدادها وتنفيذها بطريقة علمية منظمة، وقد أيّد الكثير من المتخصصين استعمال الألعاب في التعليم، وان باستطاعة الألعاب التفوق على الطريقة العادية من حيث النتائج في تحصيل المتعلمين في المواد الدراسية المختلفة، لأنها تعمل على إيجاد جو ديمقراطي في غرفة الصف، وتعرض المعلومات في جو اقرب للواقع، فضلا عن أنها تزيد من دافعية المتعلمين واهتماماتهم بحيث يتم تنفيذ النشاطات التربوية

2ـ سورة يوسف من الآية (17).

3- زاير ، سعد علي، اثر طريقتي التعبير الحر والموجه في الأداء التعبيري لطالبات المرحلة الإعدادية ـ دراسة مقارنة ـ رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية / ابن رشد ـ جامعة بغداد ، 1997م.



الدار المنهجية
للنشر والتوزيع

رقم التصنيف:371.3

اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية

أ. د. سعد علي زاير. د. سماء تركي داخل

الواصفات: // طرق التعلم // أساليب تديس // اللغة العربية

رقم الإيداع لدى دائرة المكتبة الوطنية (2014/10/4856)

ردمك ISBN 978-9957-593-43-8

عمان – شارع الملك حسين – مجمع الفحيص التجاري

هاتف: 4611169 6 962+ ص. ب 922762 عمان ـ 11192 الأردن

DAR ALMANHAJIAH Publishing - Distributing

Tel: + 962 6 4611169 P.O.Box: 922762 Amman 11192- Jordan

E-mail: info@almanhajiah.com

---

1 - ابن فرج ، عبد اللطيف بن حسين، طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين ، ط2 ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، 2009م.

2 - صوالحة، محمد احمد، علم نفس اللعب ، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع، 2007م.

مزايا طريقة الانشطة التعليمية:

1. إن الألعاب تجعل المعرفة العقلية أكثر تقبلاً .
2. تؤدي إلى تطوير القوى العقلية المعرفية الابتكارية عند التلاميذ.
3. أثناء ممارسة اللعب يؤدي المتعلم عمليات معرفية على نطاق واسع، فهو يستطلع، ويستكشف الألعاب الجديدة التي توجه له.
4. المتعلم يقوم بتكرار الأفعال التي تُحدث نتائج، ويستدعي الصور الذهنية التي تستدعي أحداثا أو أشياء سبق وان مرت في خبرته السابقة.
5. إذ إنه في هذه الحالات يدرك ويتذكر، ويتصور، ويفكر، وهذا مؤشر على قيامه بنشاط عقليّ معرفيّ واضح.
6. يكتسب المتعلم مهارات تفكير متنوعة تساعده في إيجاد حلول لمشكلة موجهة من طريق التطبيقات التي مرَّ بها مسبقًا.
7. يزيد من قابلية المتعلم من التفكير والتعبير والانخراط بالدرس بنحو مباشر.
8. تزيد من تفاعل المتعلم مع الدرس والمدرس.
9. تجعل من المتعلم محور للعملية التعليمية .

مآخذ طريقة الأنشطة التعليمية:

1. تحتاج إلى مدرس واعٍ وكفء يدير الدرس .
2. يحتاج المدرس إلى العاب متنوعة يمكن تطبقها على موضوعات متعددة .
3. يطالب المتعلم بالتوجيه والمشاركة والتركيز كي يتمكن من سبر أغوار تفكيره .
4. قد تحتاج الألعاب التعليمية إلى تكاليف مادية، وكذلك عامل الوقت .

طبقت طريقة الانشطة التعليمية في تخصص طرائق تدريس اللغة العربية، واستطاع الباحث توظيفها في تدريس مادة التعبير[1].

---

1 - الفرطوسي، منير راشد، فاعلية برنامج مبني على الألعاب التعليمية في الأداء التعبيريّ عند تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، رسالة ماجستير ، غير منشورة، جامعة بغداد ، العراق، 2008م.

خطة أنموذجية لتدريس موضوع في التعبير بوساطة الألعاب التعليمية

الصف الخامس الابتدائي المادة :

الشعبــة : التاريخ :

الموضوع : النظافة من الإيمان

خطوات الدرس:

1. التمهيد:

المعلم : لماذا ندرس مادة المحادثة ؟

تلميذ : حتى نستطيع أن نعبّر عن أفكارنا بلغةٍ سليمةٍ .

المعلم: أحسنت ومن يكمل بعد؟

تلميذ: ونستطيع إفهام الآخرين، لنوصل إليهم ما نريد أن نقول بوضوح .

المعلم: جيد و الغاية من درس المحادثة أن نتمكن من التعبير عما يجول في خواطرنا، من أفكار، أو أسئلة، أو أجوبة ،بنحوٍ سليمٍ ،و لغةٍ فصيحةٍ دقيقةٍ مفهومةٍ، لمن يسمعها .

2. تحديد الموضوع:

المعلم: موضوعنا لهذا اليوم هو بعنوان (النظافة من الإيمان) .

3- حديث التلاميذ:

يقسم الباحث تلاميذ الصف على مجموعتين، تطرح المجموعة الأولى عدداً من الأسئلة، أما الأخرى فتُجيب عن هذه الأسئلة، ومن ثم تبدل الأدوار على تلاميذ المجموعتين فيعطي المعلم إلى مجموعة طرح الأسئلة، موقف، أو حكمة، أو كلمة، أو أي شيء يتعلق بموضوع النظافة، وهي بدورها (أي مجموعة طرح الأسئلة) تبدأ بطرح الأسئلة بشأن هذا الموقف، أو الكلمة، والمجموعة الأخرى تُجيب عن هذه الأسئلة .

وجميلة، والآن تبادلوا الأدوار، أي أن المجموعة التي كانت تطرح الأسئلة، تأخذ دور المجموعة الأخرى (الأجوبة)، والمجموعة التي كانت تُجيب عن الأسئلة هي التي تطرحها . هل فهمتم يا أحبائي ؟

ـ التلاميذ: نعم .

المعلم : إذاً ماذا بشأن نظافة الصف ،ألا توجد أسئلة عن نظافة الصف؟ يا مجموعة طرح الأسئلة.

ـ تلميذ من مجموعة طرح الأسئلة :هل تؤثر الأوساخ داخل الصف في تعلمنا ودراستنا أم لا؟

ـ تلميذ من مجموعة الأجوبة: نعم إن الشكل المقزز للأوساخ ،يؤثر في نفوسنا ويشغل أذهاننا .

ـ تلميذ ثانٍ من المجموعة نفسها: والرائحة الكريهة للأوساخ، تؤثر في قدرتنا على الانتباه إلى شرح المعلم .

ـ تلميذ ثالث :وإذا كانت بيئة الصف، غير منتظمة، ومحتوياته مبعثرة، فإنها أيضا ستؤثر على تعليمنا .

ـ المعلم :أحسنتم، وماذا بشأن نظافة الشارع، في المنطقة،أو المدينة، يا مجموعة طرح الأسئلة؟

ـ مجموعة طرح الأسئلة: أين نرمي النفايات إذا كنا في الشارع ؟

ـ مجموعة الأجوبة: نرميها في الأماكن المخصصة لرمي النفايات .

ـ تلميذ من مجموعة طرح الأسئلة: هل ما يقوم به بعض سائقي سيارات الحمل من رمي أنقاض البناء ،على حافات الشوارع والطرقات، صحيح أم لا؟

ـ تلميذ من مجموعة الأجوبة : لا فإن هذه الظاهرة تؤدي إلى إعاقة حركة السير .

ـ تلميذ آخر من المجموعة نفسها : وتجعل الشوارع تظهر بشكلٍ غير لائق، وغير جميل .

ـ المعلم : وماذا تقولون،عن بعض سائقي السيارات المختلفة الذين يرمون علب المشروبات الغازية، أو السكائر من نافذة السيارة، أو بعض الذين يذهبون إلى المتنزهات، أو الحدائق العامة، ولا يعتنون بالنظافة . هيا يا مجموعة طرح الأسئلة.

ـ مجموعة طرح الأسئلة: بماذا تنصحون سائقي السيارات، الذين يرمون الفضلات والنفايات، من النوافذ ؟

ـ تلميذ من مجموعة الأجوبة :ننصحهم بأن يرموا هذه الأوساخ في أماكنها المخصصة؛ لان عدم رميها في أماكنها المخصصة، يؤدي إلى تشويه شكل الشارع ،وجماليته .

ـ تلميذ آخر من المجموعة نفسها : وان رمي الأوساخ من النافذة قد يؤدي إلى بعض المخاطر، لاسيما رمي السكائر ،التي قد تسبب الحرائق .

ـ تلميذ من مجموعة طرح الأسئلة:وماذا تقولون للذين يرمون الأوساخ، في الحدائق، والمتنزهات العامة ؟

ـ مجموعة الأجوبة: نقول لهم: إن رمي الأوساخ، في هذه المتنزهات، يؤدي إلى تشويه شكلها، والتقليل من جماليتها وانعدام الراحة فيها، وتحويلها إلى أماكن غير صحية تجلب المرض للمتنزه .

ـ المعلم : نعم وفضلاً عن ذلك، فان الأوساخ تؤدي إلى تلوث البيئة، ممّا يؤدي إلى الإضرار بصحة الناس جميعًا، وأنا، وانتم، وأهلكم، وأصدقاؤكم، جزء من الناس، وذلك معناه أن تلوث البيئة، يؤثر فينا جميعًا .

4. كتابة التلاميذ :

الانتقال من التعبير الشفهي الذي يستغرق حصة كاملة إلى التعبير التحريري، فيباشر التلاميذ الكتابة داخل الصف في حصةٍ ثانية، ليعتمدوا على أنفسهم في الكتابة، وليعرف المعلم مستوى تلاميذه بدقة.

5. **جمع الدفاتر :**

يكون في نهاية الحصة، وفي وقت واحد، من غير أن يتخلف احد من التلاميذ عن موعد التسليم، تعويداً لهم على الالتزام في المواعيد المقررة .

6. **تصحيح الدفاتر خارج الصف :**

يُصحح الباحث الدفاتر خارج الصف على وفق المحكات التي بناها، وباستعمال التصحيح المفصل يؤشر الأخطاء في دفاتر التلاميذ ثم يعيدها إليهم في درس التعبير اللاحق ليتعرف التلاميذ أخطائهم .

طريقة المراحل الخمس

تحدث كاليكنز (1986) يصف طريقة مراحل الكتابة، بأنها طريقة تسعى إلى تحويل الاعتناء عن النتائج النهائيه للتعبير الكتابي، إلى الاعتناء بعمليات الكتابة والسلوكيات التي يؤديها الطلبة، وهم يكتبون، وتؤكد إنّ النص المكتوب لا يظهر من أول محاولة للكتابة لكن بعد عدد من المحاولات والمراحل .

أما بالنسبة إلى أهمية المراحل الخمس في الأداء التعبيري عند جننغ (1996) ذكر إن تدريس الكتابة قد تغير في السنوات الأخيرة بنحوٍ متسارع، وان تدريس الكتابة أصبح يستند إلى ما يسمى بمراحل الكتابة التي يستعملها الكتّاب فعليًا في أثناء ممارستهم الكتابة، وهي ما قبل الكتابة، والكتابة الفعلية، والمراجعة، وأخيرًا النشر .

واختلفت البحوث والأدبيات التي تناولت عمليات الكتابة في تحديد هذه المراحل فمنهم من يجعلها ثلاث، ومنهم من يراها أربع، ومنهم من يراها خمس، وعن هذه الاختلافات فيمكن استخلاص المراحل الرئيسة التي تمر بها الكتابة واعتمدت عليها هذه الطريقة عن تومبكنز[1]:

---

1 - Tompkins , gaile , Literacy for the 21 centhry : Abalanced approach . New Jerses : Merrill pentice Hall, 1997.

اولاً : مرحلة ما قبل الكتابة

وفيها يتم للكتابة، إذ يشير بعض الباحثين إلى أنّ 70٪ من وقت الكتابة ينبغي أن يصرف في هذه المرحلة، وتتضمن اختيار الموضوع ، وتحديد الغرض من الكتابة، وكتابة قائمة بالأفكار الرئيسة للموضوع ، ومراجعة قائمة الأفكار وترتيبها .

ثانياً : مرحلة الكتابة الاولية

وتسمى المسوّدة، وفيها تركزّ الطالبات اهتماماتهن على توليد الأفكار، وكتابة الجمل المعبرة بالاستعانة بالقائمة التي دونت في المرحلة السابقة، وتتضمن كتابة المسوّدة الأولية، وكتابة مقدمة للموضوع، وكتابة خاتمة مناسبة للموضوع المعبرة.

ثالثاً: مرحلة المراجعة

وفيها تراجع الطالبات الأفكار والجمل التي دونت في الكتابة الأولية، وتتضمن قراءة المسوّدة قراءة ذاتية متأنية تساعد الطالبات على اكتشاف الأخطاء والخلل في ترتيب وتناسق الأفكار والجمل، وتبادل الكراسات بين الطالبات لتقرأ كل طالبة موضوع زميلتها وتضع الملاحظات التي تراها مناسبة، وإجراء التعديلات وفقاً لما لاحظته الطالبة بعد قراءتها، وإعادة كتابة المسوّدة وتنظيمها بعد التعديلات التي أُجريت عليها.

رابعاً : مرحلة التصحيح

في هذه المرحلة تركّز الطالبات على عملية الإخراج، وتصحيح الأغلاط النحوية والإملائية، وتتضمن مراجعة المسوّدة بعد اجراء التعديلات، والتركيز على الأخطاء الإملائية والنحوية في هذه المرحلة ،وتبادل الكراسات لإجراء التصحيح النحوي والإملائي .

خامساً: مرحلة النشر

بعد مراجعة الكتابة الأولية وتصحيح الأخطاء الطالبات يحاولنَ في هذه المرحلة اخراج التعبير في شكله الاخير ونشره وتتضمن كتابة التعبير بشكلة النهائي (المبيضة)،

و نشر الموضوع بحسب الهدف أو الغرض المحدد في المرحلة المراد تعليمها، وتتم عملية النشر بقراءة الموضوع أمام الطالبات أو في الإذاعة المدرسية أو في صحيفة المدرسة.

مزايا المراحل الخمس :

1. تسلسل الخطوات للوصول إلى أعلى مراتب التفكير .
2. القدرة على تنمية الذوق الإبداعي عند المتعلم .
3. تنمية شخصية الطالبات من طريق تصحيح الأخطاء .
4. زرع الثقة في نفس المتعلم من طريق إظهار إمكانياته على الأعيان.
5. تساعد المراحل الخمس على تنظيم البني المعرفية للمتعلم وتعويدهم على الانتظام في الوقت والجهد .

مآخذ المراحل الخمس :

1. تحتاج إلى جهد ووقت لإعداد الخطة ومتابعة من قبل المعلم .
2. تحتاج في تنفيذها مستويات ذهنية جيدة تستطيع أن تصل إلى أعلى مستويات بلوم .
3. أن يكون المتعلم قادر على تصحيح الأغلاط النحوية والإملائية، وكذلك العناية بشروط كتابة الموضوع، وهذا ما يحتاج إلى وعي تام من قبل المتعلم.

طبقت طريقة المراحل الخمس في تخصص طرائق التدريس اللغة العربية، واستطاعت الباحثة توظيفها في تدريس مادة التعبير [1].

---

1 - أحمد، بيهان جلال، أثر إستراتيجية المراحل الخمس في الأداء التعبيري والتفكير ألابتكاري عند طالبات الصف الخامس الأدبي،رسالة ماجستير، غير منشورة ،جامعة بغداد، العراق، 2010م.

درس أنموذجي في التعبير باستعمال طريقة المراحل الخمس

الصف والشعبة : الخامس الادبي   الموضوع : حب الوطن من الايمان

اليوم والتاريخ :   المادة : تعبير

خطوات درس التعبير :

1. التمهيد :

تمهد المدرسة للدرس بشرح مختصر لتهيئة أذهان الطالبات وتحفيزهن لتلقي الدرس الجديد، وذلك في ضوء طرح مجموعة من الأسئلة المتعلقة بالموضوع المراد طرحه وهو حب الوطن من الإيمان .

الباحثة : عزيزاتي الطالبات من منكن تعرف ماذا تعني كلمة (الوطن)

طالبة : الوطن هو الأرض

طالبة أخرى : الوطن هو الأمان والاستقرار

طالبة أخرى : الوطن هو الحضارة

طالبة أخرى : الوطن هو الأهل والأصدقاء .

الباحثة : أحسنتن ، ولماذا نحب الوطن

طالبة : الوطن هو الإنسان

طالبة أخرى : إن حب الوطن هو جزء من الإيمان بالله .

الباحثة : هل هو فعلاً من الإيمان ؟

الطالبة : من خلال الدفاع عنه من الاعداء، هذا جهاد فرضه سبحانه وتعالى في كتابة العزيز.

طالبة أخرى : إنَّ حبَّ الوطن واجبٌ على كلِّ فرد؛ لأنَّه هو المنزل الكبير الذي نعيش جميعاً فيه ومتساوون بالحقوق والواجبات .

طالبة أخرى : إنَّ حبنا للوطن يفرض علينا التكاتف والتحالف وترك النزاعات المذهبية والطائفية والبحث عن سبل التعايش السلميّ الإنسانيّ الأخويّ في إطار أخلاقيّ ودينيّ واجتماعيّ متحضر . الباحثة : جيد ، إذًا ما الرابطة التي تجمعنا بالوطن؟

طالبة : التكاتف .

طالبة أخرى : التآلف .

طالبة أخرى :التضحية .

طالبة أخرى: المساعدة والتعاون .

طالبة أخرى : ترك التخريب والفوضى.

الباحثة: أحسنتنّ جميعاً ، الآن وبعد معرفة ماذا يعني الوطن سوف أوجه ليكن سؤالاً:

ماذا يعني لنا الوطن كـأفراد ومجتمع .

طالبة : القومية سواء كانت عربية أم كردية أم تركمانية، هي تمثل إطارًا إنسانيًا ولا يمكن أن نلغي هذا الإطار، وفي الوقت نفسه لا يمكن أنْ تكون القومية مصدر خلاف وشقاق وتباعد .

طالبة أخرى : الحب والوفاء الخالص للوطن ولكلِّ الناس هي حالة إنسانية خاصة.

طالبة أخرى : علينا ترك النزاعات المذهبية من أجل التعايش السلميّ الإنسانيّ الأخويّ .

2- عرض الموضوع :

تناول الموضوع على وفق الخطوات الفرعية لطريقة المراحل الخمس وعلى النحو الآتي:

اولاً : مرحلة ما قبل الكتابة

وفيها يتم التهيئة للكتابة عن (حبِّ الوطن من الإيمان)، وذلك من طريق كتابة الموضوع على السبورة الأفكار الرئيسة للموضوع، وذلك بمشاركة الطالبات والإجابة عن أسئلتهن حول الموضوع .

الباحثة : نحن جميعاً ننتمي إلى هذا الوطن .

تضيف أحدى الطالبات : هو الهواء والماء والسماء .

طالبة أخرى : هو العيش بسلام .

طالبة أخرى : هو الأهل والأصدقاء .

طالبة أخرى : هو موطن الأنبياء العظام .

الباحثة : بوركتنّ ، كل ما قيل منكن في الوطن هو صحيح وقد إشارة الله تبارك وتعالى في كتابه العزيز بالحث على الجهاد من أجل الوطن والدفاع عنه .

ثانياً : مرحلة الكتابة الأولية :

وفي هذه الخطوة اطلب من الطالبات التركيز والاهتمام في توليد الأفكار وكتابة الجمل المعبرة بالاستعانة بالقائمة التي دوّنت في المرحلة السابقة، والتي تتضمن كتابة المسودة الأولية وفيه تباشر الطالبات كتابة الموضوع تحريرياً في داخل الصف ليعتمدن على أنفسهن في الكتابة، وكذلك كتابة مقدمة للموضوع من أجل تعرف مستويات الطالبات وتدربهن على التركيز لإكمال الموضوع المختار .

ثالثاً : مرحلة المراجعة :

وفيها تطلب المعلمة من الطالبات مراجعة الأفكار والجمل التي دوّنت عن الموضوع في الكتابة الأولية، وهي قراءة المسودة بصورة متأنية من أجل الوقوف على الأخطاء الإملائية والنحوية من اجل تناسق الأفكار والجمل، ومن أجل تفادي وجود أخطاء، تطلب الباحثة من الطالبات تبادل الكراسات فيما بينهن لتقوم كلُّ طالبة بقراءة

موضوع زميلتها ووضع الملحوظات عليها من أخطاء إملائية ونحوية لتنتبه الطالبة على هذه الأخطاء عند إعادة كتابة المسودة وتنظيمها بعد التعديلات التي أجريت عليها .

رابعاً : مرحلة التصحيح :

في هذه المرحلة تقوم الطالبة بالتركيز في عملية الإخراج وتصحيح الأغلاط النحوية والإملائية، وكذلك العناية بشروط كتابة الموضوع كله من فكرة وأسلوبٍ وخطٍ وتنظيمٍ ونظافةٍ وقواعد نحوية ولغوية، ويتم التصحيح في هذه المرحلة من تبادل الكراسات لإجراء التصحيح .

خامساً: مرحلة النشر:

تطلب المدرسة من الطالبات بعد مراجعة الكتابة الأولية من الطالبات وتصحيح الأغلاط فيما بينهن، تحاول الطالبة في هذه المرحلة إخراج الموضوع التعبيريّ، والذي هو حبُّ الوطن من الإيمان في شكله الأخير، أي شكله النهائيّ (المبيَّضة)، وتتم عملية نشر الموضوع بوساطة قراءة الموضوع من إحدى الطالبات التي يكون مستوى التعبير لديها عندها عاليًا من حيث الطلاقة والمرونة والاصالة .

3- الكتابة في الموضوع:

الانتقال من التعبير الشفهيّ الذي يستغرق عادة حصة كاملة إلى التعبير التحريريّ الذي يستغرق الحصة الثانية.

4- جمع الدفاتر :

ويكون في نهاية الحصة، وفي وقت واحد من غير تخلف لإحدى الطالبات عن موعد التسليم للتعويد على احترام الوقت والانتظام .

5- المتابعة:

متابعة الباحثة قبل الشروع بتصحيح الموضوع الجديد للطالبات، ينبغي أن تكون قد أنهت تصحيح الموضوع السابق لجميع الطالبات .

6- تصحيح الدفاتر :

يكون تصحيح الدفاتر في خارج الصف على وفق لمحكات التصحيح المتفق عليها والمبلغة للطالبات قبل الكتابة بالموضوع الأول، وتعيد المدرسة دفاتر الطالبات مصححة في حصة التعبير التالية.

طريقة دائرة الأسئلة

الأسئلة الذاتية وسيلة فعالة لزيادة الفهم، والقدرة على التعلم عند الطلبة في مختلف المراحل الدراسية، فعندما يحدد الطلبة أسئلة قبل البدء بقراءة النص يتعلمون بنحوٍ أفضل ممَّا لو أجابوا عن أسئلة تقدم لهم من المدرس إذ وجد إن الأسئلة التي ينتجها الطالب تثير الدافعية بنحوٍ اكبر من تلك التي يوجهها المدرس وأسئلة الطالب الذاتية أكثر ثباتا في الذاكرة، ويمكن استرجاعها في المواقف الحية بنحوٍ أفضل، وقد عزا الكثير من الباحثين إن الطالب في عملية إنتاج الأسئلة يكون متعلما ايجابيا يلحظ المشكلة، ويبحث عن حل لها، وبالنتيجة تصبح خبرة عملية يمارسها بدافع داخلي ،وليس بتأثير خارجي، ومثل هذه الخبرات من الصعب نسيانها بسهولة، ويستطيع المتعلم أن يوظف المعلومات فيما يحتاجه في التعبير.

ويعد التساؤل الذاتي من الطرائق البارزة لتنمية الوعي ما وراء المعرفي فعدد من الأسئلة تتطلب أكثر من مجرد استدعاء لفظي، وتعرف على الحقائق، إذ من المفيد للمتعلم أن يوجه لنفسه مجموعة من الأسئلة قبل المهمة، وفي أثنائها، وبعدها، والتي من شانها تيسير الفهم، وتشجيعه على التفكير في العناصر المهمة في المادة المقروء، كالأفكار الرئيسة، والعنوان، والخبرة السابقة، وهذا ما يجعله في حوار مستمر تحفزه في زيادة الألفاظ والذخيرة اللغوية التي تعينه في حال وجه له أسئلة أو مشكلة ما.

فالطلبة الذين يتعلمون بنحوٍ أكثر فاعلية يراجعون أنفسهم للتأكد إنهم يفهمون ما يقرؤون ويتخذون الخطوات التي تمكنهم من التغلب على أية صعوبات تواجههم في استيعاب النصوص ،بطرح أسئلة ذاتية تساعدهم على الانخراط الجيد في مراقبة فهمهم، أما

الطلبة الذين لا يراقبون فهمهم بعناية، فكثيرا ما يجهلون ما يعرفون وما لا يعرفون، وبالنتيجة يعتقدون إنهم يفهمون شيئا ما؛ لكنهم في واقع الأمر لا يفهمونه بنحوٍ صحيح [1].

وقد تباينت رؤى التربويين حول الأسئلة الذاتية فمنهم من رأى بأنها عملية فطرية تنمو مع المتعلم بشكل طبيعي، فالطفل في مرحلة ما قبل المدرسة أكثر طرحا للأسئلة من المتعلم في الصفوف الأولى، وهذا ناشئ عن حاجة الطفل إلى المعرفة ،فإذا توافرت المعرفة واشبع المتعلم حاجاته قلت أسئلته، واستعمال الأسئلة الذاتية في عملية الفهم يرتبط بخبرة المتعلم السابقة عن موضوع النص ،ومدى سهولته، وصعوبته لا ترقى أسئلة الطلبة إلى مستويات عليا، إذ يدور معظمها في مستوى التذكر والمعرفة المباشرة المحدودة الإجابة، أو تكون هذه الأسئلة ضيقة الأفق، أو لا تتعلق بالنص [2].

وتسهم هذه الطريقة في الأداء التعبيري عند المتعلمين إذ أنّ التعبير يشارك في جميع المهارات؛ بل ويفوقها أحيانًا، إذ لا غنى للإنسان عن التعبير، فهو بحاجة إليه في كل لحظة من لحظات حياة الإنسان، والتعبير عبارة عن الإفصاح عن الأفكار، والمشاعر، حديثًا، وكتابة، وهو وسيلة التفاهم بين الناس ووسيلة عرض أفكارهم، مشاعرهم ،وهو ما ترمي موضوعات اللغة جميعها.

مزايا طريقة دائرة الأسئلة :

1. تساعد الطلبة على الاندماج في الدرس بنشاط
2. تمثل وسيلة فعالة في تنمية استقلالية الطلبة في التعلم الذي يعد ابرز الاتجاهات الحديثة في التربية.

1_ Ston , N.J.Exploring the relationship between calibration and self regulated learning .Educational Psychology Review(2000).

2 - Rosenshine,B,Meister ,C.and Chapman,S , ."Teaching students to generate questions :Areview of the intervention students .Review of Educational research,1996.

3. الأسئلة المستعملة في التدريس تؤثر على نحو مباشر في مهارات التفكير.
4. إن تعدد فرص استعمال الأسئلة في الدرس الواحد يجنبهم السلبية ويزيد من استجابتهم للموقف التعليمي وكشف حقائقه ومضامينه ليصبح في أذهانهم أكثر بيانا وأقوى ثباتًا.
5. الأسئلة تنجز وظيفتها وتبلغ هدفها وتساعد على تحقيق نتاج تعليمي مرغوب فيه وتحفز الطالب على الاستجابة الفورية التي تتطلبها المواقف الجديدة.
6. الأسئلة التي تحفز المتعلم لكي يستنتج ما الذي ينبغي عليه الاجابة، يستعمل العمليات العليا للتفكير الإبداعي .

مآخذ طريقة دائرة الأسئلة :

1. يحتاج المتعلم إلى مخزون معرفي سابق كي يستطيع مجاراة الأسئلة .
2. تعتمد طريقة دائرة الأسئلة على مستوى عالي من التفكير، كي يستطيع المتعلم التماشي مع الطريقة .
3. تحتاج إلى المدرس الكفء لإعداد الأسئلة التي تغطي مادة الموضوع في جميع جوانبه.
4. لا تراعي الفروق الفردية بين المتعلم ، فيكون اشتراك ذو القدرات العقلية المتدنية معدومة أو شبه معدومة .
5. تحتاج إلى وعي وانتباه تام من قبل التلميذ للإلمام بجوانب الموضوع.

وطبقت طريقة دائرة الأسئلة في تخصص طرائق التدريس اللغة العربية، واستطاعت الباحثة توظيفها في تدريس مادة التعبير [1].

---

1 - الفرطوسي، أميرة بناي مناتي، أثر استراتيجية دائرة الاسئلة في سرعة القراءة – الفهم والاداء التعبيري عند طالبات الصف الاول المتوسط، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد كلية التربية/ ابن رشد، العراق،2010م.

درس أنموذجي لتدريس التعبير على وفق طريقة دائرة الأسئلة

الصف الأول المتوسط　　　　المادة : المطالعة

الشعبة :　　　　التاريخ :

م / اهوار العراق الجنوبية المثيرة

خطوات الدرس :

الخطوة الأولى :

تقسم المدرسة الطالبات على مجموعات متساوية تعمل بالأسلوب التعاوني، إذ يكون عدد كلِّ مجموعة لا يقل عن خمس طالبات .

ولتسهيل مهمة التقسيم تطلق المدرسة اسمًا على كلِّ مجموعة، المجموعة الأولى (الزهراء)، والمجموعة الثانية (الحوراء)، والمجموعة الثالثة (العذراء)، والمجموعة الرابعة (الخنساء) ، والمجموعة الخامسة (السماء) .

الخطوة الثانية :

توزع المدرسة مهمات العمل على طالبات المجموعة بنحوٍ عشوائي، فتكون إحدى الطالبات (مقررة)، والثانية (مراقبة)، والثالثة (مسجلة)، والرابعة (مبلغة)، والخامسة (قائدة).

الخطوة الثالثة :

تحدد (المدرسة) النصّ الذي يراد قراءته .

الخطوة الرابعة :

المدرسة: طالباتي العزيزات عنوان النصِّ الذي سندرسه لهذا اليوم هو: (اهوار العراق الجنوبية المثيرة).

المدرسة: الآن أريد منكن المحاولة بتوليد اكبر قدر ممكن من الأسئلة حول موضوع النصِّ بأسلوب العصف الذهني، والوقت المتاح سبع دقائق .

المدرسة: بعد إعلام الطالبات بموضوع النصِّ، وتوليد الأسئلة حول النصّ، تقوم الباحثة برسم دائرة وسط السبورة، وتكتب عنوان النصّ في وسط الدائرة .

الخطوة الخامسة:

المدرسة: الآن لتقدم كلُّ مجموعة الأسئلة التي ولَّدتها، لتكن مفتاحية مختصرة تكتبها الباحثة حول الدائرة .

اسئلة المجموعة الأولى (الزهراء) :

طالبة : ماذا نعني بالأهوار؟ .

طالبة : ما مساحتها ؟

طالبة : ما امتدادها ؟

طالبة : ما أشهر المحافظات التي تتوزع فيها الأهوار ؟

طالبة : ما أصل وجودها ؟

أسئلة المجموعة الثانية (الحوراء) :

طالبة : ما أصل وجود الأهوار سابقًا ؟

طالبة : مَنْ هم سكان الأهوار ؟

طالبة : ما هي مدن حضارات العالم القديم ؟

طالبة : ما أشهر الأهوار الموجودة ؟

طالبة : ما هي عادات وتقاليد أهل الأهوار؟

اسئلة المجموعة الثالثة (العذراء)

طالبة : بماذا عُرِف أهل الأهوار ؟

طالبة : إلى ماذا يميل أهل الأهوار ؟

طالبة : ما أهمية الأهوار عند لساكنيها ؟

طالبة : ما اللغة التي يتكلمها أهل الأهوار ؟

طالبة : ما الديانة التي يدين بها اهل الاهوار ؟

اسئلة المجموعة الرابعة (الخنساء) :

طالبة : ما وسائط النقل المستعملة عند سكان الأهوار؟

طالبة : ما الأعمال التي يزاولها سكان الأهوار ؟

طالبة : كيف تكّونت الأهوار ؟

طالبة : ما الأخلاق التي اتسم بها أهل الأهوار ؟

طالبة ؟ ما اللغة والديانة التي يتكلمها ويدين بها اهل الاهوار ؟

اسئلة المجموعة الخامسة (السماء)

طالبة : من هم سكان الاهوار ؟

طالبة : متى سكنها ؟

طالبة : بماذا سميت ارض العراق ؟

طالبة : لماذا سميت بهذا الاسم ؟

طالبة : ما هي مدن حضارات العالم القديم ؟

طالبة : كيف تكونت الاهوار ؟

الخطوة السادسة :

المدرسة: طالباتي العزيزات هنالك أسئلة مكررة فيجب شطبها أو حذفها من مجموعة الأسئلة، فمثلاً السؤال الذي طرحته مجموعة الحوراء :

- ما أصل وجود الأهوار ؟

ورد في أسئلة اكثر من مجموعة الزهراء.

وما اللغة والديانة التي يتكلم ويدين بها أهل الاهوار ؟ في أسئلة الخنساء قد كرر في مجموعة (العذراء) وكذلك الحال في أسئلة (السماء) .

وكيف تكونت الاهوار؟ قد ذكر في مجموعة (الخنساء) .

الخطوة السابعة:

المدرسة: طالباتي العزيزات لتختار كل مجموعة فئة من فئات الأسئلة فمثلا أسئلة المجموعة الأولى تجيب عنها طالبات (السماء)، وأسئلة المجموعة الثانية تجيب عنها (الخنساء)، والثالثة تجيب عنها (العذراء)، والرابعة تجيب عنها(الحوراء)، والخامسة تجيب عنها (الزهراء).

الخطوة الثامنة :

المدرسة: والآن طالباتي بعد أن طرحتن الأسئلة عن موضوعنا الحالي بادري بإيجاد إجابة عن كلِّ سؤال مطروح من قراءة النصّ قراءة صامتة .

المدرسة: الإجابة التي تتوصلن إليها تسجل عند مسجلة المجموعة، وتقوم مبلغة المجموعة بنقل الإجابات التي تتم تسجيلها إلى المجموعة الأخرى .

أي تقوم بالتبليغ عن الإجابة التي توصلن إليها الطالبات .

الخطوة التاسعة :

المدرسة (الباحثة): والآن طالباتي العزيزات لتقوم كلُّ مجموعة بقراءة إجاباتها عن الأسئلة ولنبدأ بأسئلة المجموعة الأولى التي ستجيب عنها مجموعة طالبات (السماء).

طالبة : الاهوار: هي مسطحات مائية مثلثة الشكل .

طالبة أخرى : مساحتها : تتراوح بين 35ـ40الف كيلو متر .

طالبة أخرى: امتدادها : مدينة العمارة شمالًا وسوق الشيوخ غربا والبصرة شرقا.

طالبة أخرى : أصل وجودها : ينسب إلى بقايا مياه الخليج بعد انحساره بفعل كميات الطمي والغرين التي ينقلها دجلة والفرات والكرمة ودويريج والكارون .

المدرسة: والآن ننتقل إلى أسئلة المجموعة الثانية التي ستجيب عنها طالبات الخنساء .

طالبة: إنَّ الاهوار بقايا عصر انتهاء طوفان نوح (عليه السلام) بوصفها أرضًا منخفضة استمرت مع تكوين السهل الرسوبيّ، التي تكوّنت بفعل السيول العظيمة، التي أعقبت العصور الجليدية .

طالبة أخرى: سكن هذه الاهوار السومريون والبابليون والاكديون .

طالبة أخرى: اشهر مدن الحضارات (حضارات العالم القديم)هي: أوروك، ونفر واور، واريدو، ولارسا، وبابل ، وكوتي ، وكيش ، ولكش.

طالبة أخرى: المداد، والبطائح، والمشرح، والكحلاء، والمجر الكبير، والجبايش، والحمار والفهود، والطار، والإصلاح والدواية .

طالبة أخرى: تتمسك بتقاليد وعادات إنسانية ودينية موروثة كالكرم، والمروءة، والنخوة والشجاعة، والجود .

المدرسة : أسئلة المجموعة الثالثة تجيب عنها طالبات (العذراء) .

طالبة : عُرِف أهل الأهوار بقناعتهم بما يمنحهم الله تعالى من الرزق .

طالبة أخرى: يميل أهل الأهوار إلى الهدوء والمرح ودفء الصداقة والحرية .

طالبة أخرى: وللاهور أهمية كبيرة، فهي تحميهم من الطامعين وظلم الظالمين .

طالبة أخرى: يتكلم سكان الأهوار (العربية) .

طالبة أخرى: ويدينون الإسلام .

المدرسة: أسئلة المجموعة الرابعة تجيب عنها مجموعة طالبات(الحوراء).

طالبة: من وسائط النقل المشهورة عندهم هي الزوارق، والمشاحيف، والكعد والسلم، والمهيلة، والطرادة، والجليكة .

طالبة أخرى: يعمل سكان الاهوار بزراعة الرز والذرة والحنطة والشعير واستخراج الملح وتربية الجاموس والابقار وصيد الاسماك والطيور وصناعة الحصران والباريات ومنهم من يعمل أجيرًا في جني التمور ومواسم الحصاد وتربية الماشية.

طالبة: تكّونت الأهوار بفعل السيول العظيمة التي اعقبت العصور الجليدية تتغذى من مياه الفيضانات في الأنهار التي مر ذكرها وذوبان الثلوج وسيول الامطار.

طالبة أخرى : اتسم أهل الاهوار بالكرم والشجاعة والمروءة والنخوة والعونة.

المدرسة: والآن طالباتي العزيزات وبعد أن اجبتن عن القدر الأكبر من الأسئلة لم يبقَ إلاّ جزء يسير تجيب عنها مجموعة طالبات (الزهراء) .

طالبة : سكن أهل الاهوار هذه المنطقة منذ الألف الثالث قبل الميلاد.

طالبة أخرى: سميت أرض العراق بـ(أرض السواد) نتيجة ظهور أرض العراق تلوح للقادم من الصحراء بحقولها الخضراء ونخيلها كأنها خط اسود يمتد على صفحات الرمال البيضاء .

الخطوة العاشرة :

المدرسة (الباحثة): والآن بعد أن طرحنا الأسئلة عن موضوع اهوار العراق الجنوبية المثيرة جنوبي العراق وأوجدنا لكلِّ سؤال جوابًا مناسبًا نناقش جميع الأسئلة مع إجاباتها .

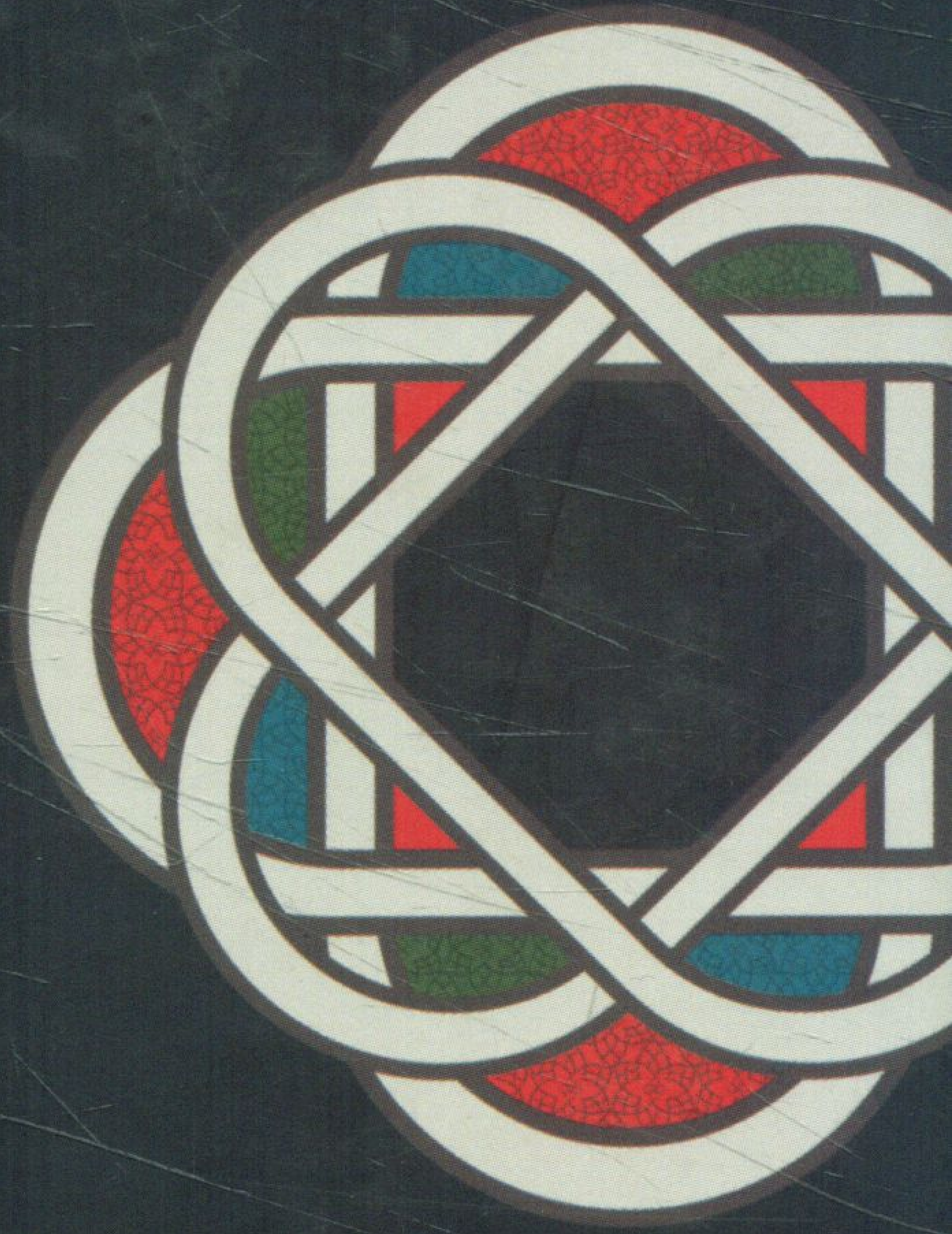
الخطوة الحادية عشرة :

قراءة عدد من الطالبات الموضوع قراءة جهرية.

الواجب البيتي :

اطلب من الطالبات قراءة الدرس الجديد، وتوليد أسئلة في البيت مع إيجاد الحلول وتطرح الأسئلة في أثناء الدرس (القادم)، ثم كتابة أبرز الأفكار التي يمكن أن تعبر فيها عن الموضوع.

اتجاهات حديثة
في تدريس اللغة العربية







دار المنهجية
الدار المنهجية للنشر والتوزيع
عمان - شارع الملك حسين - مجمع الفحيص التجاري
تلفاكس 4611169 6 962+
E-mail: info@Almanhajiah.com
ص. ب. 922762 عمان 11192 الأردن